الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة–

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم : علم النفس وعلوم التربية

الموضوع

صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

فرع التقويم التربوي والمناهج

إعداد الطالب:

– يوسف خنيش.

إشراف الدكتور:

العربي فرحاتي

السنة الجامعية 2006/2005

شكر و تقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع مساعدة مادية ومعنوية .

-شكر وتقدير إلى من تكرم بقبول الإشراف على هذه المبادرة العلمية الأستاذ الدكتور علي براجل ,و الأستاذ الدكتور العربي فرحاتي .

-شكر وتقدير إلى أساتذتي بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة باتنة.

-شكر و تقدير إلى أساتذة التعليم المتوسط"عينة الدراسة" على تعاونهم.

-شكر وتقدير إلى أعضاء هيئة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل .

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة .... أ
فهرس الأشكال .... جـ
فهرس الجداول .... د
فهرس الملاحق .... هـ
المقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول :
إشكالية الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة.. 6
ثانيا : دواعي اختيار موضوع الدراسة 8
ثالثا : أهداف الدراسة 9
رابعا : أهمية الدراسة 9
خامسا : منهج الدراسة 9
سادسا : مصطلحات الدراسة.. 10
سابعا : فرضيات الدراسة.. 12

الفصل الثاني : التقويم داخل العملية التعليمية.

تمهيد 15
أولا : التقويم والمفاهيم المرتبطة به 16
1- القياس **17**
2- التقدير **18**
3- الاختبار **18**
4- التقييم 19
ثانيا : أنواع التقويم ووضعياته داخل العملية التعليمية.. 20
1- التقويم التشخيصي 21

2- التقويم التكويني 22
3- التقويم النهائي........................ 23
ثالثا : أساليب التقويم والمبادئ التي يقوم عليها 25
1- أساليب التقويم 25
2- مبادئ التقويم 40
رابعا : طرق معالجة نتائج التقويم 42
1- طريقة الاختبارات المعيارية المرجع 42
2- طريقة الاختبارات المحكية المرجع 43
خلاصة 45
الفصل الثالث: مرحلة التعليم المتوسط و صعوبات التقويم فيها.
تمهيد 47
أولا : مرحلة التعليم المتوسط و خصائص التقويم فيها *48*
1- تعريف مرحلة التعليم المتوسط........................ 48
2- التنظيم و البناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط........................ 49
3- طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط 50
ثانيا : صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط........................ 51
1- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم 52
2- صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين الأساتذة........................ 54
3- صعوبات يفرضها الجانب التشريعي 57
4- صعوبات بناء و إعداد أدوات التقويم 60
5- صعوبات استعمال أساليب التقويم 61
6- صعوبات تتعلق بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأستاذ........................65
7- صعوبات مرتبطة بالبرامج والطرائق التدريسية المستعملة 66
8- صعوبات مرتبطة بالأهداف وعدم القدرة على صياغتها 68
9- صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها 70

خلاصة 72

الفصل الرابع : استراتيجيات التحكم في العملية التقويمية.

تمهيد.. 74
أولا : مفهوم الاستراتيجية ،نماذجها،مصادر اكتسابها 75
ثانيا : استراتيجيات التحكم في التقويم 76
1- تحديد الأهداف التعليمية والتقويم حسب أهميتها 76
2- التكوين و الإعداد الجيد لممارسة مهنة التعليم............................... 78
3- اختيار الطرائق التدريسية واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة............. 81
4- اكتشاف ميول واتجاهات التلاميذ و إثارة دافعيتهم للتعلم 82
5- إعداد واستعمال الأسئلة وتوجيهها...................................... 84
6- العمل بالتغذية الراجعة... 91
7- تطبيق الأدوات التقويمية 94
8- تصحيح التقييمات وتفسير نتائجها.. 95
خلاصة.. 98

الجانب الميداني.

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية.

أولا : حدود الدراسة.. 102
ثانيا : عينة الدراسة وخصائصها 103
ثالثا : أداة الدراسة 106
رابعا :كيفية التطبيق والحصول على الدرجات الخام............................. 110
خامسا : الأساليب الإحصائية المستعملة... 110
سادسا : التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.................................... 111

الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

أولا : عرض نتائج الدراسة.. 113
1- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى.. 113

1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى 116
1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 119
2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية 122
2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى........................ 126
2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 130
3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة 135
3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى........................ 137
3-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 138
ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة 141
1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى 141
1-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 143
1-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 143
2- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية 144
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 145
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 146
3- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة 147
3-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 148
3-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 148
ثالثا : مناقشة النتائج العامة وتفسيرها 150
الخاتمة 153
توصيات الدراسة 154
المراجع 156
الملاحق........................ 164

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط و استراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها حيث استهدفت إبراز الصعوبات والإستراتيجيات و كشف مصدر الاستفادة منها, وهـذا بمعرفـة الفروق بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى,وذلك وفقا لعينة عرضية في بعض متوسطات ولاية سطيف متكونة من ثمانيـة و ثمانين أستاذا وأستاذة وهذا باستخدام استبيان صمم خصيصا كأداة للدراسة .

انطلقت فرضيات الدراسة من كشف مستوي وجود الصعوبات واستعمال الاسـتراتيجيات مـع توضيح دور الخبرة كمصدر من مصادر الاستراتيجيات وإيجاد الفروق فيها وفقا لمتغيري الجنس و مصدر التكوين، وحاول الباحث الإجابة عن فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأسـاليب الإحصائية اللازمة وهي النسب المئوية و حسا ب التكرارات و معادلة كا^{2}لإيجاد الفروق بين مـتغيرات الدراسة.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في التقـويم في مرحلـة التعلـيم المتوسـط بنـسبة **86.30** % وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث وبين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجـي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم, كما توصلت النتائج إلى كشف قدرة أسـاتذة التعلـيم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها بنسبة **87.47** %مـع عدم وجود فروق في استعمال الاستراتيجيات بين الذكور و الإناث من جهة وبين الأسـاتذة خريجـي الجامعات والأساتذة خرجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات الأزمة,حيث عبرت عنها العينة بنسبة **57.02** %, مـع عـدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مصادر الإستراتيجيات ووجود فروق دالة إحصائيا بـين الأسـاتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وأدت النتائج إلى إثبات الفرضيات التي انطلق منها الباحث ,ما عدا وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر استعمال الاستراتيجيات.وقد نوقشت نتائج الفرضيات وفقا للإطار النظري ومختلف الدراسات التي استعان بها الباحث.

RESUME

La présente étude a abordé les difficultés d'évaluation dans le cycle moyen et les stratégies des enseignants pour les surmonter , elle a pour objectif de mettre l'accent sur les difficultés , les stratégies ainsi que sur les sources et ce pour connaître les disparités entre les deux sexes (garçons et filles) d'une part et entre les enseignants diplômes de l'université et ceux qui ont ètè formès à l'ITE d'autre part.

Nous avons mené notre étude dans la wilaya de sètif en choisissant comme échantillon certain C .E . M citadins et d'autres ruraux .cet èchantillon comprend 88 enseignants et enseignantes et ce en utilisant un questionnaire comme un moyen d'ètude .

Après avoir constaté des difficultés , nos hypothèses de recherche portant des stratèges en èlucidant le rôle de l'expérience comme une des sources de ces dernières et essaient de trouver les disparites conformément aux deux variables du sexe et de la source de formation .

Le chercheur a tenté de vérifier les hypothèses de la présente étude après l'analyse des résultats en utilisant les moyens statistiques indispensables (les taux et le calul des X^2 pour trouver les différences entre les variables de l'étude).

Les résultats de l'étude parviennent à relever les diffcultès de l' évaluation dans le cycle moyen(en terme de taux 86.30 %). Elle a également détecté l'inexistence des disparités entre les garçons et les filles d'une part et entre les enseignants qui ont poursuivi des études supérieures et ceux qui ont subi une formation à L'ITE d'autre parte en matière de difficultés d'èvaluation.

La présente étude parvient aussi à dècouvrir la capacitè des enseignants de cycle moyen à utiliser les stratèges nécessaires comme des moyens pour faire face aux difficultés dont subissent les enseignants avec(en terme de taux 87.47 %) l'inexistence des Disparités dans l'utilisation des stratègies entre les garçons et les filles d'un côté et les enseignants diplomès de l'université et ceux formès à l'ITE d'un autre côté .

les résultats montrent le rôle de l'expérience dans l'acquisition des stratègies utilisèes par les enseignants du cycle moyen. L'échantillon de notre ètude a traduit cela de l'ordre de 57.02% avec l'inexistence des disparités entre les deux sexes (garçons et filles) dont les sources des stratègies utilisées et l'existence de diffèrences entre les enseignants diplomès de l'université et ceux formès a l'ITE

les résultats mènent à confirmer les hypothèses dont est parti le chercheur sauf l'existence de différences entre les enseignants diplômais de l'université et ceux qui ont ètè formès à l'ITE dans les sources des stratègies .

les hypothèses ont ètè vérifiées conformément au cadre théorique et aux différentes ètude les quelles s'èttoppuyè le chercheur .

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان وموضوع الشكل	الصفحة
الشكل1	**شكل يوضح طبيعة العلاقة بين القياس ,التقييم و التقويم**	**17**
الشكل2	شكل يوضح العلاقة بين مراحل الدرس وسير العملية التقويمية المستمدة من نموذج كليزر.	24
الشكل3	شكل يوضح الأساليب التقويمية واستعمالاتها.	39
الشكل4	شكل يوضح دور التغذية الراجعة في مختلف مراحل التقويم.	93
الشكل5	شكل يوضح خطوات التصحيح وإصدار الحكم واتخاذ القرارات.	97

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول1	جدول يبين اختيار فقرات الاختبار	78
الجدول2	جدول يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها	103
الجدول3	جدول يبين توزيع عينة الدراسة على المؤسسات التربوية	104
الجدول4	جدول يبين متوسط خبرة عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها	104
الجدول5	جدول يبين توزيع عينة الدراسة على المواد التدريسية	105
الجدول6	جدول يبين توزيع عينة المحكمين وخصائصها.	108
الجدول7	جدول يبين درجات صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا للنتائج الكلية.	113
الجدول8	جدول يبين ترتيب درجات الصعوبات وفقا للأبعاد .	115
الجدول9	جدول يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الذكور والإناث وفقا للنتائج الكلية .	116
الجدول10	جدول يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الذكور والإناث وفقا للأبعاد.	118
الجدول11	جدول يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الأساتذة خريجي الجامعة وال؟أساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للنتائج الكلية.	119
الجدول12	جدول يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للأبعاد.	121
الجدول13	جدول يبين استعمال الاستراتيجيات لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا للنتائج الكلية.	122
الجدول14	جدول يبين استعمال الاستراتيجيات لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا للأبعاد.	125
الجدول15	جدول يبين الفروق في استعمال استراتيجيات مواجهة صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط وفق متغير الجنس.	126
الجدول16	جدول يبين الفروق بين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات وفق الأبعاد.	130
الجدوا17	جدول يبين الفروق في استعمال الاستراتيجيات وفق متغير مصدر التكوين.	131
الجدول18	جدول يبين الفروق في استعمال الاستراتيجيات وفق متغير مصدر التكوين حسب الأبعاد.	134
الجدول19	جدول يبين نسب استعمال مصادر الاستراتيجيات وفق النتائج الكلية .	135
الجدول20	جدول يبين نسب استعمال مصادر الاستراتيجيات وفق الأبعاد .	136
الجدول21	جدول يبين الفروق في مصادر الاستراتيجيات بين الذكور والإناث وفق النتائج الكلية .	137
الجدول22	جدول يبين الفروق في مصادر الاستراتيجيات بين الذكور والإناث وفق الأبعاد .	138
الجدول23	جدول يبين الفروق في مصادر الاستراتيجيات وفق متغير مصدر التكوين حسب النتائج الكلية.	139
الجدول24	جدول يبين الفروق في مصادر الاستراتيجيات وفق متغير مصدر التكوين حسب الأبعاد.	140

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	لصفحة
الملحق1	يوضح نسب التسرب المدرسي وفقا لإحصائيات مركز التوجيه المدرسي والمهني سطيف.	164
الملحق2	يوضح أداة الدراسة-استمارة قياس صعوبات التقويم واستراتيجيات التغلب عليها	165
الملحق3	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة.الذكور خريجي الجامعة.على صعوبات التقويم.	173
الملحق4	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة.الإناث خريجات الجامعة.على صعوبات التقويم.	174
الملحق5	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة.الذكور خريجي المعاهد التكنولوجية.على صعوبات التقويم.	175
الملحق6	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة.الإناث خريجات المعاهد التكنولوجية.على صعوبات التقويم.	176
الملحق7	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة .الذكور خريجي الجامعة. على استراتيجيات التقويم.	177
الملحق8	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة الإناث خريجات الجامعة على استراتيجيات التقويم.	179
الملحق9	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة.الذكور خريجي المعاهد التكنولوجية.على استراتيجيات التقويم	181
الملحق 10	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة .الإناث خريجات المعاهد التكنولوجية .على استراتيجيات التقويم	183
الملحق 11	يوضح نسب استجابات عينة الدراسة على مصدر الاستفادة من استراتيجيات المستعملة.	185

المقدمة:

تقويم العملية التعليمية من المهام الأساسية التي تسند للمدرسين والأساتذة في مختلف المستويات والمراحل, باعتبار التقويم الوحيد الذي يملك القدرة على مراقبتها وهو الذي يوجهها إلي غاية تحقيق أهدافها, هذا ما يجعله عنصرا فعالا يساهم في إحداث التغيرات السلوكية المرجوة. بداية من اهتمامه بتحضير الظروف المناسبة للتعلم باستثارة المدخلات التعليمية , والعمل على تطويرها وفقا للأهداف المرجو تحقيقها إلى غاية التحقق الفعلي من إحداث التغيير ,لأن التقدم في البرنامج هو التقدم في تحقيق أهدافه لا في اجتياز وحداته.

إن مسايرة التقويم لمختلف مراحل العملية التعليمية يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها ويمنح القوة اللازمة في تنفيذ المحتوى الدراسي, لأن المعرفة ليست قوة في حد ذاتها لكن القوة تكمن في القدرة على تطبيقها واستعمالها, وبالتالي فالتقويم لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم والمستمر وإزالة عوائق التعلم.

يرجع تدني مستوي العملية التعليمية وازدياد حالات الرسوب والتسرب المدرسيين وعدم التكيف الدراسي إلى التقصير في دور التقويم, مما خلق صعوبات حالت دون الاستفادة منه كعنصر فعال, كما يظهر في الاقتصار على استعمال بعض الأدوات التقويمية دون أخرى, وعدم القدرة على التخطيط لها وتنفيذها, وتصحيح نتائجها وبالتالي الابتعاد عن استعمال الحلول المناسبة لإزالة الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية منها مرحلة التعليم المتوسط.

انطلاقا من هذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة صعوبات التقويم التي يعاني منها الأساتذة في هذه المرحلة و اكتشاف قدرتهم على إيجاد الحلول, والبحث عن دور بعض المصادر في تزويد الأساتذة بهذه الحلول.

وسعيا في البحث عن هذه التساؤلات جاءت هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي كمحاولة للإجابة عنها باعتبار الجانب النظري يعمق أكثر في تراث التقويم ويبحث في الدراسات السابقة وما ذكره الرواد والباحثون في الميدان, كما يسعى الجانب التطبيقي إلى البحث الدقيق في موضوع الدراسة التي جاءت في ستة فصول.

الفصل الأول: يتناول إشكالية الدراسة ودواعي اختيار موضوعها التي خلقت لدى الباحث رغبة البحث في الإشكالية, مع توضيح أهدافها وإبراز أهميتها والمنهج المستخدم فيها وضبط مصطلحاتها وكشف فرضياتها.

الفصل الثاني: الذي انطلق من الرغبة في معرفة الشيء والتعمق فيه قبل البحث عن إصدار أحكام عليه, وهذا بمعرفة التقويم والمفاهيم المرتبطة به, أنواعه التي تكون كمراحل تساير المراحل التدريسية (تشخيصي, تكويني, نهائي) ثم التطرق إلى أساليب التقويم من اختبارات شفهية, مقاليه, موضوعية أدائية, أساليب الملاحظة والمقابلة ومختلف المقاييس, باعتبار هذه الأساليب تبحث عن تقويم كل مجالات السلوك مع معرفة المبادئ التي تقوم عليها العملية التقويمية والتي تجعلها في موقع قوة تحدث الفعالية في المهام المسندة إليها, وتحديد الفرق بين كل من الاختبارات المعيارية المرجع والمحكية المرجع كطريقتين لمعالجة نتائج التقويم.

الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى تعريف مرحلة التعليم المتوسط وإبراز طبيعة التقويم السائدة فيها حاليا. تلته إبراز الصعوبات سواء تعلقت بصعوبات التقويم في حد ذاته أو العوامل الخارجية المؤثرة فيه كتلك التي يفرضها الجانب التشريعي, أو المرتبطة ببناء واستعمال أساليب التقويم وتأثير التكوين الأولي والمتواصل مع توضيح تأثر التقويم بالبرنامج والأهداف الدراسية المقدمة لغرض تحقيقها، مع إبراز صعوبات التصحيح وتفسير نتائج التقويم .

الفصل الرابع: جاء كمحاولة للإجابة على مختلف الصعوبات, بدءا بأهمية تحديد الأهداف بدقة ودور إعداد الأساتذة لممارسة مهنة التعليم بصورة عامة وتزويدهم بالمهارات التي يتطلبها التقويم بصورة خاصة مع توضيح أهمية اختيار الطرائق التدريسية المناسبة والعمل على إثارة الدافعية للتعلم وتوضيح بعض كيفيات إعداد واستعمال الاختبارات الشفهية, المقالية, الموضوعية, أساليب الملاحظة والمقابلة، الاختبارات الأدائية وأهمية العمل بالتغذية الراجعة, وبعض كيفيات تطبيق و تنفيذ الأدوات التقويمية مع إبراز بعض طرائق تصحيح التقييمات وتفسير نتائجها والاستفادة من علم الإحصاء.

الفصل الخامس: وفيه تم التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية انطلاقا من توضيح حدود الدراسة وتحديد عينة هذه الدراسة مع إبراز خصائصها من حيث الجنس, مصدر التكوين. ثم التطرق إلى الأداة المستعملة والمتمثلة في استبيان صمم بناء على معطيات وإبراز الإجراءات المتبعة لغرض

التطبيق والحصول على الدرجات الخام التي عولجت بالأساليب الإحصائية اللازمة مع التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل السادس: *شمل عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها وفقا للدارسات السابقة والفرضيات التي انطلق منها الباحث و المستمدة من الشعور بالمشكلة التي أدت إلى اتخاذها كموضوع للدراسة والبحث والاستقصاء.*

الجانـــــب النظـــــري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة.

ثانيا: دواعي اختيار موضوع الدراسة.

ثالثا: أهداف الدراسة.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: حدود الدراسة.

سادسا: ضبط مصطلحات الدراسة والتعريف الإجرائي لمتغيراتها.

سابعا: فرضيات الدراسة.

أولا: إشكالية الدراسة:

من الصعب إيجاد أي منظومة تربوية بدون تقويم، باعتباره العنصر الوحيد الذي يستطيع الحكم عن فعاليتها وفعالية كل عناصرها، ويعمل على تطويرها وتحقيق المخرجات التربوية بصورة أفضل.

إن أهمية التقويم هي التي تدفع نحو البحث والتمعن فيه، ومتابعة دقيقة لمختلــف عملياتــه ومــدى التزامها بمختلف مراحله، وان هذا البحث يجب أن يكون كتشخيص واقعي لغرض الوصــول إلى تحقيــق أفضل لمخرجات العملية التعليمية، وهذا ما يظهر أيضا الحاجة الملحة لدراسة صعوبات العملية التقويمية في إحدى المراحل التدريسية.

إن تقويم المخرجات التربوية تصدم المقوم بعدة صعوبات تنجر عن عسر العمليــة في حــد ذاهــا، باعتبارها تفرض عليه التعامل مع السلوك الإنساني بمختلف جوانبه والذي يتميز بــالتغير الــدائم وعــدم الثبات، وتغير حالة المقوم وعدم ثباها، كما قد تتدخل الذاتية كما بينــت ذلــك دراســة " روزنتــال وجاكسون Rosenthal et jakson 1970"حيث توصلا إلى أنه إذا أعطي المعلمــين معلومــات افتراضية وليست حقيقية عن التلاميذ، فإن تحصيل هؤلاء التلاميذ يكون مطابقــا لتوقعــات المعلمــين[1]، وعوامل ناجمة عن خطأ القياس وعدوى التقويم لتشكيل عوائق أمام الأستاذ وتجعله بعيدا عن إجراء التقويم بصورة دقيقة[*]، ومنه يكون التساؤل حول مدى قدرة الأساتذة التحكم في هذه العوامل؟

---

[1]-صلاح الدين محمود علام، شروط وظوابط تطبيق وإستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور عربي" مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، فلسطين، العدد 01، فيفري، 93، ص97.

[*]-يقصد بعدوى التقويم معرفة المقوم بتقويم زميله السابق مما يؤثر على موضوعية تقويمه.

إن تعرض الأستاذ لصعوبات التقويم عند التخطيط له أو تنفيذه أو تصحيح نتائجه تجعله يبتعد عـــن التقويم المستمر والدائم، و عن التقويم التشخيصي والتكويني ويكتفي بصورة التقويم النهائي فقط، وهـــو الشيء الذي يصعب عليه الحكم بدقة عن مستوى التلميذ، علما أن التقويم يعني المراقبة قبل الحكم والعمل على تصيح الأخطاء التي يفرزها فور وقوعها. وهو ما ذهب إليه الباحثون منهم" توماس هـــا ســـتنجس Tomass Hastenges" حيث اعتبر أن دور التقويم يكمن في تحسين التدريس والتعلم[2] .وهوماذهب إليه أيضا " ديوي Dewy" حيث اعتبر أن التقويم لا يهدف فقط إلى مراقبة المخرجات النهائية بل هـــو وسيلة تقديم المعلومات لتحسين العملية التعليمية[3]. واعتبر" محمد أيت موحي وزملاؤه" أن التقويم لا يرتبط بإصدار أحكام نهائية بل يعمل على تحقيق الأهداف. ورغم هذه الدعوات لكن الواقع الـــسائد والنظـــرة للتقويم-حسب علم الباحث- مقتصرة على تقديم تقديرات لفظية أو عددية والحكم النهائي على التلاميذ بالنجاح أو الرسوب رغم مختلف القرارات التي خرجت بها بعض الملتقيات منها توصيات الندوة الوطنيـــة لمناقشة إصلاح المنظومة التربوية جوان 1989 .والتي دعت إلى تطوير أساليب التقويم وتعديل إجـــراءات الانتقال خلال مختلف الأطوار وذلك بأخذ أعمال التلميذ ونشاطاته بعين الاعتبار عند إصدار الأحكـــام النهائية[4]، ومنه يجب البحث عن مدى قدرة أساتذة التعليم المتوسط الاستفادة من التقويم والقـــدرة علـــى توظيفه مع كل مراحل العملية التدريسية أو الفصل والسنة الدراسية؟.

---

[2]-محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، ط1، البليدة،الجزائر, قصر الكتاب، 1999، ص39

[3]- نفس المرجع، ص40.

[4]- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، ط1، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1991، ص188.

إن كثرة الاحتجاجات من طرف التلاميذ وأولياءهم وشعورهم بعدم الرضا يبرز ولو بنسبة قليلة الهوة الموجودة بين مختلف التقييمات التي يقوم بها الأستاذ خلال السنة وتقييماته النهائية المحددة في الاختبارات الفصلية والسنوية، حيث كثيرا ما يتفاجؤ الأستاذ بالنتائج النهائية؟ وهذا ما يطرح التساؤل حول قدرته على إعداد وبناء الاختبارات ومحاولته تكيف تلاميذه معها؟ وفي دراسة لمديرية التوجيه والامتحانات لدى وزارة التربية الوطنية 1991حول ارتباط نتائج تلاميذ السنة التاسعة في الاختبارات الفصلية بنتائجهم في اختبار شهادة التعليم الأساسي.وذلك بتحليل نتائجهم المدونة في بطاقات القبول والتوجيه.وتوصلوا إلى وجود اختلاف بينهما[4].

إن تحكم أساتذة التعليم المتوسط في العملية التقويمية والتغلب على صعوباتها مرتبط أساسا بفعالية التكوين الذي تلقوه بنمطيه الأولي والمتواصل والذي يتغلب عليه الطابع النظري على حساب التطبيقي[5]. حيث يقل تمثيل الأدوار في تكوين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى الأساتذة خريجي الجامعات ,والتركيز في إعدادهم على كيفية التعليم لا على كيفية التقويم على حد تعبير" هنري بيرون H.Piron"وهذا ما أكدت عليه دراسة" محمد سيف الدين فهمي"1984 حول تحديات ومشكلات تربية المعلم , حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها[6]. وهو ما يؤدي إلى التساؤل حول فعالية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة؟ وماذا يستفيد التقويم من مختلف الندوات والأيام الدراسية؟

---

[5]– وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتكوين، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية، توقيتات، تعليمات، برامج، المطبقة منذ 1975.

[6]– فؤاد أبو الحطب وآخرون، تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر، ب ط، القاهرة، المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، 1996، ص205.

خاصة في ظل البحث عن الجودة التعليمية وتحقيق التعليم حتى التمكن، وفي عملية مسح لآراء معلمي المراحل المتوسطة والتي قام بها" بيترسكيلز Peter Scales" فيما يتعلق بتحقيق جودة برامج الإعداد المهني والمواصفات المطلوبة دعا إلى إعداد المعلمين بصورة تراعي فيهاكل المهام منها التقويم وأشار كل من " أندرسون، ريان شابيرو Anderson, Rayan et Shapiro 1989" أن تكوين المدرسين يؤثرعلى مردودهم في العملية التعليمية،أو حسب تعبير " برلنير 1988 Berliner" فإن المدرس الفعال لا يكتفي بتخطيط دروس جديدة ولكن يبحث عن مدى ارتباط هذه الدروس بما يريد الوصول إليه.

من بين المهام المنوطة بالأستاذ السعي الدائم لبلوغ درجة عالية من الأهداف المرجو تحقيقها وبالتالي يفترض أن تكون درجة ذلك التحقيق هي المصدر الوحيد الذي يمكن الاعتماد عليه في إصدار الاحكام النهائية بالنجاح أو الرسوب، ولكن الواقع التشريعي قد يملي اعتبارات أخرى مما يؤدي إلى القيام بتحديد رتبة التلميذ مقارنة بزملائه وهو ما أكدت عليه تقارير اليونسكو [7]. كإصدار أحكام وفقا للخريطة التربوية [*]للمؤسسة أو المقاطعة الدراسية وبالتالي فالخريطة التربوية

هي التي تحدد عدد الأفواج وعدد التلاميذ في كل فوج. والملاحظ أيضا أن المهام الممنوحة لمجالس الأقسام مقتصرة فقط على المصادقة النهائية على النتائج عوض الإهتمام الفعلي بالمشكلات الدراسية و

---

[7]-إيدجارفور, تعلم لتكون، ط1، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر، 1972، ص129.

-هو تخطيط محلي، يقوم على دراسة شبكة المدارس الموجودة والعمل على التوفيق بين رغباتها من جهة والإمكانيات المتوفرة من جهة أخرى.

-للإطلاع أكثر أنظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، المغرب، النجاح الجديدة، 1994، ص37.

توفير الظروف الملائمة للتعلم ومعالجة الصعوبات. وهذا ما يطرح التساؤل حول تأثير الصعوبات المنجـــزة عن الجانب التشريعي على العمل التقويمي للأستاذ ومدى قدرته على إيجاد الآليات اللازمة للتغلب عليها؟.

من المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة هو إيمانها بأن إيصال أي معلومة وتحقيق أي غاية تـــستلزم الدراسة المعمقة لمختلف محتويات البرنامج من حيث التوزيع السليم لها. واحتوائها على أهـــداف محـــددة بصورة يمكن تحقيقها والتوزيع العادل لهذه الأهداف إلى مختلف جوانب السلوك، ولكن الملاحظ هو كثافة البرامج الدراسية الذي تزامن مع اكتظاظ الأقسام الدراسية وتقديم الأهداف بصورة عامة تتطلب جهـــدا لإعادة صياغتها ,كما أننا نكتشف توجه العملية التقويمية لقياس الجانب المعرفي في مستوياته الثلاثة الأولى حسب تصنيف " بلوم Bloom"(معرفة، فهم، تطبيق) رغم أن التقويم في حد ذاته عملية متكاملة وهـــو ما يؤدي إلى البحث عن مدى امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للمهارات اللازمة لقياس وتقويم الجوانـــب الأخرى من حسي حركي وانفعالي؟ ومدى قدرتهم على إعادة صياغة الأهداف بصورة تجعلهم يستطيعون تحقيقها؟

إن التنوع في استعمال الأدوات التقويمية التي ترتكز عليها العملية التقويمية تتطلب منه امتلاك القدرة على بنائها وإيجاد المكان المناسب لاستعمالها والتنوع فيها، ولكن الملاحظ هو غلبة الاختبارات المقالية على الإختبارات الأخرى والإختفاء الكلي لأساليب الملاحظة والمقابلة ومختلف المقاييس وبالتالي هل يمكن قياس بعض جوانب السلوك عند عدم التحكم في الأداة المناسبة لقياس ذلك الجانب؟ وهل يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في بناء واستعمال مختلف الأدوات التقويمية؟

وهل للأساتذة القدرة اللازمة على توظيف التقويم مباشرة لتصحيح العمليات والاستفادة من التغذية الراجعة؟

إن الشكل الذي تأخذه عملية تنفيذ وتطبيق الأدوات التقويمية عادة ما تكون آلية وروتينيـــة رغـــم الأهمية الكبيرة التي تمليها والتي تتطلب مهارات التحكم فيها وتهيئ الظروف اللازمة لها وهو ما أكد عليه" الطيب العربي"1991 من خلال حصره لبعض عوامل تدني مستوى التكوين الجامعي, حيث توصل إلى أن نظام التقويم والامتحانات عاجز عن تحديد الفروق الفردية وعاجز عن الحكم على ما إذا حقق ما يـــصبوا إليه أم العكس[8]. وبالتالي هل لأساتذة التعليم المتوسط القدرة اللازمة على تنفيذ التقويم بدون أن تعترضهم صعوبات؟ وهل يملكون القدرة على تهيئة الظروف المناسبة لتطبيقها؟.

إن عملية التصحيح والحصول على الدرجات وتفسير النتائج لا تختلف عن سابقتها من حيث الأهمية بإعتبارها تتطلب الدقة والموضوعية والتغلب على العوامل الذاتية والعناصر الدخيلة عليها وبالتـــالي هـــل النتائج التي يتحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط بعد تصحيح تقييمات تلاميذهم دقيقة؟ وهل تعبر بصدق عن مستوى التلاميذ؟ما مدى إستفادتهم من مختلف الجداول والمنحنيات لغرض تصنيف نتائج التلاميذ؟ وما هي قدرتهم على الفهم والإستفادة مما يمنحه لهم علم الإحصاء؟

إن مختلف القرارات و كيفيات التكوين لم تستثنى جنسا دون آخر ,وبالتالي قد يعاني كلا الجنسين من نفس الصعوبات, وهو ما أكدته دراسة "الطنطاوي 1993",حيث اعتبر أن كلا الجنسين يعانيان من صعوبة بناء الأسئلة.[9] وذهب كل من "بارسونparson1962" و"جانسون 1972Janson"الى ذكر أن صعوبات الإناث تزداد أكثر فى التعامل حيث يتميزن بالذاتية في المعاملة.[10]

---

[8]– الطيب العربي، بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي، مجلة الرواسي، العدد01، باتنة، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، 1991، ص51.

[9] – الطنطاوي رمضان عبد الحميد، المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، مصر، ص 110.

[10]– عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، ط9،بيروت, مؤسسة الرسالة، 1998، ص261.

أما فيما يتعلق بالصعوبات وفقا لطبيعة التكوين فقد أظهرت دراسة المهدى محمد سالم من جامعة طنطا بمصر أن معظم الأساتذة يمرون عبر عمليات التعلم والتقويم دون وعي بأهميتها وأيده في ذلك "محمد عزت عبد الموجود "حيث كشف عن جمود مختلف برامج إعداد الأساتذة وعدم مواكبتها لتطور المعرفة, وأيده" جابر عبد الحميد جابر1990" [11] حيث دعا إلى ضرورة التدريب الجيد للأساتذة.أما دراسة" المحجوب بن سعيد" و"احمدليسكي1982" حول تقويم الدرس الفلسفي بمقارنة خريج معهد وأخر لم يتلقى تكوينا بيداغوجيا توصلا إلى وجود اختلاف بينهما.[12]

ان التعرض للصعوبات يخلق رغبة البحث عن حلول لها والتكيف حسب المواقف الجديدة ,وهو ما أكدت عليه دراسة "فرانكلين 1981" حول ايجاد الاستراتيجيات اللازمة فتوصل الى قيام الاساتذة بذلك ولو بايجاد الاستراتيجيات المتعلقة بالمستويات العقليةالدنيا[4],كما ربط جابر عبد الحميد جابر1990 حصول الأساتذة على الاستراتيجيات اللازمة يكون عند التدريب الجيد قبل وأثناء الخدمة .ان التركيز هنا على ظرورة التدريب لايلغى دور الخبرة التى يكتسبها المدرس ,حيث أن تعرض المدرس لنفس المواقف و الصعوبات تؤدى الى تجاوزها وهو ما أكدت عليه دراسة " البزاز1989" حول استفادةالاساتذةمن الخبرة لتعويض النقص في التكوين.[5]

---

[11] -جابر عبد الحميد جابر، التحدي التربوي، رسالة الخليج العربي، عدد 33، السنة العاشرة، ص 148.

[12] -المحجوب بن سعيد، أحمد ليسكي، التقويم التربوي، تقويم الدرس الفلسفي نموذجا، بعض مشاكله النظرية وتطبيقاته، الدليل التربوي، ج4، الرباط، 1995، ص 118.

[2]-جابر عبد الحميد جابر,المرجع السابق,ص.264

3-حكمة البزاز,اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين,رسالة الخليج العربي,العدد33,السنة العاشرة,ص.148

إن مختلف هذه الصعوبات قد تشكل عائقا حقيقيا في دفع العملية التعليمية نحو التطـــور باعتبارهـــا الغاية الرئيسية للتقويم. وبعد عرض تبريرات مشكلة البحث أصيغها في الأسئلة الأساسية التالية والتي تـــتم الإجابة عنها من خلال نتائج البحث في الدراسة الميدانية:

1- هل يعاني أساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم؟

2-هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

3- هل يستعمل أساتذة التعليم المتوسط الإستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعـــانون منها؟

4-هل توجد فروق في استعمال الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

5- ماهي المصادر الأكثر أهمية في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالإستراتيجيات المناسبة كحلـــول للصعوبات التي يعانون منها؟

6-هل توجد فروق في المصادر الأكثر أهمية بتزويد أساتذة التعليم المتوسط بالا ستراتجيات اللازمة وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

ثانيا: دواعي اختيار موضوع الدراسة:

نظرا لاحتكاك الباحث بقطاع التربية والتعليم لاحظ مجموعة من العوامل التي جعلته يلجـــأ إلى اختيار المشكلة وهذه الاعتبارات هي:

1- أهمية التقويم ودوره الفعال في العملية التعليمية.

2–تدهور مستوى العملية التعليمية وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب والمدرسين*.

3– ارتفاع نسبة التسرب المدرسي الناجمة عن عدم التكيف مع مختلف البرامج الدراسية.[13]

4– ضعف النتائج النهائية للتقويم وعدم تطابقها مع نتائج التقويم المستمر لعمل التلاميذ وإهمال دور الواجبات المترلية ومختلف نشاطات التلاميذ عند إصدار الإحكام النهائية.**

5– شعور التلاميذ وأولياءهم بعدم الرضا عن النتائج النهائية للعملية التقويمية.

6– إلغاء الدور الفعال لحصص الاستدراك رغم التأكيد على أهميتها.[14]

7– حصر العملية التقويمية في إعداد اختبارات تحريرية وتقيد الأستاذ بنصوص تشريعية وإبعاده عن الخلق والإبداع.

8– عدم عمل الأساتذة بمختلف أنواع التقويم وجهلهم تقنيات ترتيب وتوزيع النتائج التي يتحصلون عليها.

9– إقتصار النضرة للتقويم على انه مجموع الإمتحانات التي يقوم بها الأستاذ فقط وإفتقاره للتشخيص وتقديم العلاج والحلول المناسبة.

كل هذه الإعتبارات خلقت لدى الباحث الشعور بالمشكلة فزادت رغبة في البحث.

---

* –بلغت نسبة التسرب المدرسي على مستوى ولاية سطيف في الطور الثالث 28.20% للموسم الدراسي 2002/2001 و27.20% الموسم الدراسي 2002، 2003و 29.19% الموسم الدراسي 2003، 2004.

– للإطلاع أكثر أنظر نسب التسرب حسب مركز التوجيه المدرسي والمهني، سطيف بالملحق رقم:01

[13]– بركان محمد أرزقي" المناهج المدرسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي" في قراءات في المناهج التربوية ، ط1، باتنة جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي, 1995، ص129.

**– أشار الأستاذ علي بوعناقة في قراءات في التقويم التربوي أن من بين 100 تلميذ يلتحق بالمدرس يلتحق 3 منهم فقط بالجامعة.

[14]– أنظر وزارة التربية الوطنية, المنشور الوزاري رقم 884 المؤرخ في 10 سبتمبر 2003 المتعلق بالمعالجة التربوية والإستدراك.

ثالثا : أهداف البحث:

1-أهداف مباشرة:

- الإطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها.

- معرفة مدى وجود فروق في هذه الصعوبات والإستراتيجيات المستعملة وفقا للمتغيري الدراسة الجنس ومصدر التكوين.

- تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في إضطراب العملية التعليمية.

2-أهداف غير مباشرة:

- إعطاء نظرة تقويمية لواقع التقويم في إحدى المراحل التدريسية الهامة.

- كشف ثغرات العملية التقويمة لغرض تشخيصها بدقة والبحث عن الحلول المناسبة لها.

- لفت إنتباه المعنيين ببعض العيوب التي تعاني منها العملية التقويمية والناجمة عن طبيعة التكوين والجانب التشريعي للإسراع في علاجها.

رابعا: أهمية الدراسة:

- إبراز أهمية التقويم في حد ذاته ودوره الفعال في العملية التعليمية.

- إبراز مدى تؤثر العملية التقويمية بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة .

- توجيه العملية التقويمية لتشمل كل الجوانب الشخصية للتلميذ.

- الوقوف على واقع التقويم السائد حاليا في مؤسسات التعلم المتوسط.

–توضيح أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة وإبراز الإستراتيجيات المستعملة.

– إبراز مصادر الإستراتيجيات الأكثر أهمية.

خامسا: حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيمايلي:

1– مجال البحث: زمنيا، جغرافيا, بشريا

1–1: زمنيا: تمتد مدة إنجاز هذا البحث من جانفي 2004 إلى غاية مارس 2005، وقد تم تطبيق الدراسة الميدانية فيه من 02 جانفي إلى غاية 20فيفري2005.

1–2: جغرافيا: تتمثل في مجموعة من المؤسسات التربوية(المتوسطات) التي إختارها الباحث لإجراء الدراسة الميدانية وهي:

– متوسطة 8 ماي 1945 بمدينة سطيف

– متوسطة حمام قرقور بمدينة حمام قرقور ولاية سطيف

– متوسطة محمد بوضياف ببلدية بئر العرش ولاية سطيف

– متوسطة مبارك حمريش ببلدية بئر العرش ولاية سطيف

1–3: بشريا: العينة المحددة لإجراء الدراسة الميدانية والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط ذكورا وإناثا من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا، وخريجي الجامعة واللذين تتراوح خبرتهم في مهنة التدريس بين سنتين و 29 سنة.

2– إقتصر البحث على مايلي:

-الصعوبات المحددة في بنود إستمارة البحث والإستراتيجيات المقدمة كحلول لهـا, المـصادر المذكورة كأسس للإستفادة من الإستراتيجيات.

-أساتذة التعليم المتوسط في المتوسطات المختارة كمكان لإجراء الدراسة الميدانية.

سادسا: ضبط مصطلحات البحث والتعريف الإجرائي لمتغيراته

1-التعريف بمصطلحات الدراسة:

1-1: التقويم: يعرف التقويم لغة بأنه التعديل وإزالة الإعوجاج كمـا ورد ذلـك في لـسان العرب[15]أما القاموس المحيط للفيروز أبادى [16] فذكر: قومته، عدلته فهو قويم ومستقيم.أما التعريـف الإصطلاحي للتقويم فهو يشمل كل العمليات التي تستهدف إعداد, تطبيق وتصحيح مختلف الأساليب التقويمية المستعملة لغرض الحكم على مدى حدوث التقدم في العملية التعليمية والقيام بإصدار أحكام نهائية، مما يسمح بتعزيز الإيجابيات والقيام بتعديل وتصحيح السلبيات.

وقد عرفه" ليجندر Legender 1988" بأنه حكم وصفي أو كمي حول قيمة شـخص أو موضوع أو عملية أو تنظيم وذلك لغرض تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ القرارات[17] ,وهـو نفـس التصور الذي ذهب إليه " مادي لحسن" حيث يرى بأن التقويم نشاط يهدف إلى تحليل وتأويل نتـائج علامات آتية من القياس وذلك قصد اتخاذ القرارات المناسبة[18].

---

[15]- أنظر ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد5، دار الجيل، بيروت، 1988(القاف والميم)، ص192.

[16]- أنظر مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادى، القاموس المحيط، ب ط ,دار الجيل: بيروت ج2، ب سنة نشر، ص 95.

[17] -عبد اللطيف الفاربي وآخرون،المرجع سابق، ص120.

[18]- نفس المرجع، ص120.

أما " بلوخ وزملائه فيرى أن التقويم هو الفعل الذي يتم من خلاله إعطاء حكم باستخدام المعايير الموضوعية[19].

ومن خلال التعاريف السابقة نكتشف أن التقويم عملية شاملة تستفيد من مختلف العمليات التي تسبقها .وتهدف إلى تعديل وتطوير العملية التعليمية وإصدار الأحكام عليها وبالتالي فهي تشمل مايلي:

- أداة إختبار قيمة وفعالية الموضوع.
- وسيلة لتصحيح التعلم وتطويره.
- إجراء لإتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة.

1-2: الصعوبة:

الصعوبة في اللغة تعني الشدة والعسر حيث ورد في المعجم الوجيز: صعب الأمر يعني إشتد وعسر تصعب الأمر يعني صعب[20]، كما ورد في المعجم الوسيط، فالصعب هو العسر، وأصعب الأمر وجده صعبا وصعب عليه الأمر صعوبة أي أمتنع وصار صعبا[21]، وذكر عبد الله البستاني" أن المصاعب هي الشدائد والمشاق والعسر[22].

أما من الناحية الإصطلاحية فإن الصعوبة هي عدم التحكم في الشيء من خلال عدم القدرة على التخطيط له أو القيام به مما يترك آثارا في الموضوع الذي هو بصدد القيام به.

---

[19]- Bloch et Autres- Le dictionnaire Fondamentale de la psychologie la rousse paris, 1997, p222.

[20]-مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز, ط1، الكويت، دار الكتاب الحديث، 1993، ص309.

[21] -إبراهيم مصطفى وآخرون, المعجم الوسيط، ب ط، ج1، مصر, دار الدعوة، مجمع اللغة العربية، 1989 ، ص514

[22]- عبد الله البستاني، البستان, ط1، بيروت, مكتبة لبنان, 1996, ص604.

وفي التقويم هي ضعف القدرة اللازمة للمقوم عل التحكم في العملية التقويمية مما يجعلـــه غـــير مؤهلا للقيام بها بصورة جيدة وتتمثل هذه الصعوبة في عدم معرفة كيفية استعمال التقويم وعدم القدرة على تطبيقه بصورة جيدة، وتصحيح نتائجه والاستفادة منها.

3-1: الإستراتيجية:

مصدر الكلمة مستمد من قاموس المصطلحات العسكرية لأنها استخدمت في الحياة العـــسكرية وذلك للدلالة على الإدارة العقلانية للمعارك، أوفن القيادة العسكرية في مواجهة الظـــروف الـــصعبة وبعده إنتقل إستعمالها إلى مختلف المجالات الأخرى، إجتماعية، إقتصادية[23].

هي كل الأفكار والمبادئ التي تسعى لتحقيق أهداف معينة وتسهل الوصول إليها باعتبارها تحدد الأساليب التي تمكن من تحقيق ذلك ويشمل مفهوم الإستراتيجية على مبادئ رئيسية:

- التكامل في النشاط الإنساني.
- تقوم على إحتمالات مرتبطة بالمشكلة التي قد تعترض تنفيذ أي نشاط.
- إختيار الحل المناسب للمشكلة.
- معرفة المشكلات التي قد تنجز عن الحلول المختارة والبحث المسبق عن إعادة إختيار الحلول المناسبة[24].

[23] - أحمد حسين اللقاني، على احمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة 1999، ط2، ص19.

وقد عرف" ديساتلس **Des autels 1979**" الإستراتيجية بأنها" خطة عمل تنجـز قـصد إحداث تغيير وتسيير لتحقيق الأهداف"[25]

ومن خلال ما سبق يتضح أن الإستراتيجية هي الخطوات المتخذة للوصول إلى هـدف والـتي تستلزم المعرفة المسبقة للمشكلات التي قد تحدث وأخذ الحلول المناسبة لها بعين الإعتبار أو هي مجموع العمليات المتبعة للوصول إلى تحقق الهدف.[26]

2- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

2-1:صعوبات التقويم:

هي إنخفاظ في مستويات التحكم و بناء الوضعيات التقويمية من خلال التخطيط لهـا, تنفيـذها وتقويمها والتي يعبر عنها من خلال درجات الأساتذة على إستبيان قياس مؤشرات التحكم (عاليـة، متوسطة, منخفضة) ويرتبط وفقا للمستويات الثلاثة المقدمة.

2-2:الاستراتيجية:

مجموعة من الأساليب التي تعبر عن خطة مناسبة للتكيف الايجابي مع الصعوبات المتنوعة للعملية التقويمية بالإضافة إلى أنها تعبر عن طريقة علاجية تستند على الوضعية المشكلة التي تعترض تقويمـات الأساتذة واقتراح وضعيات حلول مناسبة.

---

1 - عبد اللطيف الفاربي وأخرون، المرجع السابق، ص300.

2 - نفس المرجع، ص300.

3 - للإطلاع أكثر " انظر"

-Des autels (j) et tremp (pl) 1979, « qu’est ce que la didactique
in didactique en sciences experimentales texte de référence.Document cf p-cpr .

3-2:مصدر الإستراتيجية: الأسس التي تفسر المنطلقات المعتمدة من طرف الأساتذة كحصيلة خبرات سابقة، أو مناشير رسمية وأثار البرامج التدريسية، والتي تشكل إطارا مرجعيا يبرر الإستراتيجيات العلاجية للوضعية التقويمية مشكل ومصدر الحلول كنتيجة تؤدي إلى الوضعية التقويمية حل.

سابعا: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

- نتوقع وجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة تفوق 60 %.

الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق في صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

الفرضية الجزئية الأولى:

- لا توجد فروق بين ا لذكور والإناث أساتذة التعليم المتوسط في صعوبات التقويم.

الفرضية الجزئية الثانية:

- لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في صعوبات التقويم.

الفرضية الثالثة:

- يستعمل أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها بنسبة تفوق 60%.

الفرضية الرابعة:

- لا توجد فروق في استعمال الاستراتجيات كحلول للصعوبات لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

الفرضية الجزئية الأولى:

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث أساتذة التعليم المتوسط في استعمال الاستراتيجيات كحلول للصعوبات التي يعانون منها.

الفرضية الجزئية الثانية:

- لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في استعمال الاستراتيجيات كحلول للصعوبات التي يعانون منها.

الفرضية الخامسة:

- نتوقع أن تكون الخبرة في التدريس المصدر الأكثر أهمية في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات المناسبة كحلول للصعوبات التي يعانون منها.

الفرضية السادسة:

- لا توجد فروق في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعاني منها أساتذة التعليم المتوسط وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

الفرضية الجزئية الأولى:

- **لا توجد فروق بين الذكور والإناث أساتذة التعليم المتوسط في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها.**

الفرضية الجزئية الثانية:

- **لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها.**

الفصل الثاني :التقويم وأهميته داخل العملية التعليمية

تمهيد

أولا: التقويم والمفاهيم المرتبطة به.

1- القياس

2- التقدير.

3- الاختبار.

4- التقييم.

ثانيا: أنواع التقويم ووضعياته داخل العملية التعليمية.

1- التقويم التشخيصي.

2- التقويم التكويني.

3- التقويم النهائي.

ثالثا: الأساليب التقويمية والمبادئ التي تقوم عليها.

1- الأساليب التقويمية

1-1- الاختبارات الشفهية.

1-2- الاختبارات المقالية.

1-3- الاختبارات الموضوعية.

1-4- الاختبارات الأدائية.

1-5- أساليب الملاحظة.

1-6-المقابلة.

1-7-دراسة الحالة.

1-8- المقاييس.

2- المبادئ التي يقوم عليها التقويم.

رابعا: طرق معالجة نتائجها

1- الاختبارات المعيارية المرجع

2- الاختبارات المحكية المرجع

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التقويم من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها وإن العمل على النهوض به ، و دفعه نحو الأمام يعود بالفائدة على باقي العناصر الأخرى, هذا ما يجعل أهمية إعادة النظر فيه تزداد أكثر خاصة مع الاهتمام الكبير للدول بالتربية عملا على تحسين عائد ومردود العملية التعليمية.

يرتبط التقويم بعدة مفاهيم وهي في الحقيقة ليست مرادفة له بل خطوات يعتمد عليها لإصدار أحكامه النهائية ,والقيام بتعديل في العملية التعليمية فهو بحاجة ماسة إلى القياس ,التقدير ,الاختبار والتقييم وبواسطتها بشكل أدوات وأساليب تقويمية مختلفة للحصول على تقديرات كمية وكيفية تبين له بوضوح مدى وصوله إلى تحقيق المخرجات اللازمة والتي قام بالتخطيط لها، ولا يكتفي بمعرفة درجة التحصيل والتقدم الذي حققه التلاميذ أو كيفية سير المعلومات بل يتحقق بدقة من درجة ذلك التغيير حتى يسعى جاهدا نحو تحقيق الأفضل.

إن التقويم يساعد المدرس التحكم بدقة في العملية التدريسية ويوضح له درجة حصوله على الكفاية اللازمة لذلك, وفي نفس الوقت يكشف للتلاميذ مجهوداتهم ويوضح لهم نقاط قوتهم وضعفهم وذلك في كل مجالات النمو حتى لا يعتبر التقويم مرتبط بمجال دون آخر وهذا ما يجعله يستعمل عدة أدوات تختلف باختلاف المخرجات والمجال السلوكي الذي تنبثق منه ,كما أنه يلازم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها, سواء كان ذلك قبل بداية الدرس أو أثناءه أو بعد نهايته وهذه المسايرة هي التي تجعله عنصر فعال يختلف عن باقي عناصر المنظومة التربوية.

إن حاجة العملية التعليمية للتقويم كبيرة وبالتالي يجب التطرق إليه لمعرفة ما يتطلبه فعلا وذلك قبل البحث في صعوباته أو السبيل التي يتبعها أساتذة التعليم المتوسط للتحكم فيها، ولهذا فقد جاء هذا الفصل انطلاقا من معرفة الشيء قبل الغوص فيه.

أولا: التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يرتبط مفهوم التقويم بعدة مفاهيم باعتباره العملية الختامية التي يكون فيها إصدار الحكم والتعديل ولا يتأتى ذلك إلى بمعرفة بقياس,تقدير و اختبار درجة التلميذ ومدى ارتباط مخرجاته بالمحكات الموضوعة.

1- القياس: القياس هو تمثيل لظاهرة معينة بالأرقام أو تحديد كمية ما يوجد في هذه الظاهرة من الخاصية, أو السمة التي يريد المقوم دراستها وتقويمها. لهذا فالقياس من الخطوات الأولى التي تسبق التقويم باعتبار المدرس يبحث عن جمع المعلومات وكشف مستوى تلاميذه أولا، هذا ما يجعله قادرا على تحويل الظاهرة التربوية المقاسة إلى بيانات كمية وعرفه " كير لنجر "Kerlinger 1981 ":" بأنه نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد معينة"[27]

إن القياس هو القيمة الرقمية التي تمنح للظاهرة وتمكن المقوم من جمع البيانات وترتيبها وتضيفها ووصفها بطريقة كيفية توضح له درجة دنوه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي الذي يرغب تحقيقه[28] .

في حين حاول " كرونباخ 1961Gronbach "إعطاء مفهوم أكثر دقة للقياس حين عرفه بـــ: " العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي تقيسها"[29].

إن القياس الجيد ينطلق من إتباعه طرقا محددة ومنظمة كما يستند إلى التعبير الكمي عن الظاهرة باعتبار الرقم أكثر دقة من التعبير الكيفي .ويستعمل القياس في التقويم لتحقيق عدة أغراض حددها " ستفنس Stevens1946" في أربعة وهي:

- تصنيف البيانات و وضعها في فئات ومجموعات وأنواع لكل مجموعة أو فئة سمة تميزها.
- ترتيب البيانات وذلك بتحديد الوضعيات الحقيقية للأفراد أو الشيء المقاس .
- وصف البيانات وصفا كميا وتحديد الفروق الكامنة بينها.
- مقارنة البيانات بوحدات تشابهها والبحث عن عدد الوحدات التي تتشكل منها[30] .

---

[27]- نقادى محمد وآخرون، القياس والتقدير والتقويم, في قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي1، ط1، يصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة، 1993، ص04.

[28]-محمد فاتحي، مناهج القياس وأساليب التقييم، بناء الإختبارات والإمتحانات ومعالجة النتائج، ط,1 المغرب، دار النجاح الجديدة، 1995، ص08.

[29]-سبع أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط3، الأردن,مطابع التعاونية، 1985، ص14.

2- التقدير: إنه الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم التقيمي لأنه يكون بعد الحصول على النتائج المستمدة من عملية القياس وتنطوي عملية التقدير على مقارنة البيانات الكمية المتحصل عليها من إجراء عملية القياس ببيانات معيارية ومعرفة درجة دنو أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية[31].

3-الإختبار: إن الإختبار أداة منظمة يعتمد عليها القياس و ترى" أن أناستزي Anne Anastasi" أن الإختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك في حين يرى "كرومباخ 1961 Gronbach" أن الإختبار عملية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر[32]. فالاختبار أداة من الأدوات التي يعتمد عليها القياس وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تصاغ انطلاقا من الأهداف المراد الوصول إليها, وتتسم الإختبارات بخاصية الكمية والقيمية أي بإعطاء التقدير الكمي والكيفي للتلميذ بعد إنجازه لعمل بطريقة مكتوبة أو شفوية, أو بالقيام بعمل تطبيقي ومنها يمكن تقويم قدراته ومعارفه بصورة جيدة ويفرق كل من "تورندايك وهاجن" **Thorndike et hagen** "بين كل من الاختبار والامتحان حيث يعتبران أن الاختبارات مقننة ويمكن الإعتماد عليها في كثير من المؤسسات التربوية في نفس المستوى ويمكن معالجتها بطرق إحصائية واكتشاف معاملي السهولة والصعوبة فيها ومعالجتها من أثر التخمين في حين أن الإمتحانات غير مقننة ولا يتجاوز حدود إستعمالها المدرسة أو القسم[33] .

4-التقييم: يكون التقييم بإعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار ويكون حسب " كرثوول **Krathoul** "عندما يظهر المتعلم درجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يمنح القدرة اللازمة للمقوم على اكتشاف درجة وجود قيمة معينة ويعني التقييم تقرير وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة التثمين. واختلف الباحثون في ميدان التربية حول استعمال الكلمة حيث يرى البعض منهم أن أصل حرف " الياي" الوارد في كلمة تقييم هو " واو" باعتبار كلمة تقويم هو الأصل اللغوي لكلمة تقييم. ولكن الشيء الملاحظ هو أن كلمة تقويم أعم وأشمل فهي لا تكتفي بتثمين الشيء وتبيان قيمته بل تتعداه إلى

---

[30]-نقادى محمد وآخرون، المرجع السابق، ص 5-6.

[31]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق,ص118.

[32]-نقادى محمد وآخرون، المرجع السابق، ص 10.

[33] -صالح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط1، الكويت,دار الكتاب الحديث، 2002، ص44.

إصدار الحكم[34]، ومن هنا أردت الفصل بينهما وتبيان أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء أو الموضوع وإعطاء الوصف الكمي والكيفي لهما.

5- التقويم: التقويم في حد ذاته جزء هام من العملية التعليمية والعنصر الفعال من بين عناصرها وهو الذي يكتشف التغيرات التي تحدث في العملية التعليمية وفي هذا الصدد يرى " بلومBloom أنه " مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدثت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد المقررات ودرجة ذاك التغيير"[35]. ومن خلال تعريف بلوم Bloom نكتشف أن التقويم عملية منهجية تكون بطريقة منظمة وتتضمن معلومات عن سمة معينة سواء كان ذلك بطريقة كيفية أو كمية. وتكون بطريقة متتابعة ومتسلسلة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية.

أما التقويم حسب " **جلازر** djlazer 1963" فهو يساير التعلم ويتفاعل مع المواقف التعليمية بدءا بتحديد الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس[36].

التقويم عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس وذلك من أجل إصدار أحكام وقرارات تتعلق بتحسين مردود العملية التعليمية ويرى" **كلوسماير**Klausmeier 1975" أن التقويم يبني على ثلاث مراحل:

- الحصول على معلومات وبيانات على الظاهرة المعنية بواسطة القياس.
- تحديد وصياغة الأهداف التي تمثل المحكات لمقارنتها بالمعلومات المتحصل عليها.
- كشف العلاقة بين البيانات والأهداف أو المحكات واتخاذ القرارات اللازمة[37].

إنه من الخطأ ربط مفهوم التقويم بالحكم النهائي على التلميذ من خلال المخرجات التربوية التي يظهرها بل التقويم يبحث في مدى حدوث التغيرات المرغوبة ومدى استعداد التلاميذ لإحداث هذه التغيرات وتوفر الدافعية اللازمة لذلك. ويستعمل كتعزيز للتلاميذ لتوفير الدافعية اللازمة للتعلم وتسمح التغذية الراجعة فيه على اكتشاف ما إذا تم تغير في السلوك التعليمي للتلاميذ، وفي هذا الصدد عبر كل من " مايجر، سيمورارد"Mager et M.N.Simorarde" في كتابها " L'évaluation en questioné "

---

[34]-محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، إختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية ,ط1، الأردن,دار التربية الحديثة, 2001,ص24.

[35]-محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ب ط , الجزائر,دار الهدى,ص.91.

[36]- ماجدة السيد عبيد وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط1، الأردن, دار الصفاء ، 2001, ص.158.

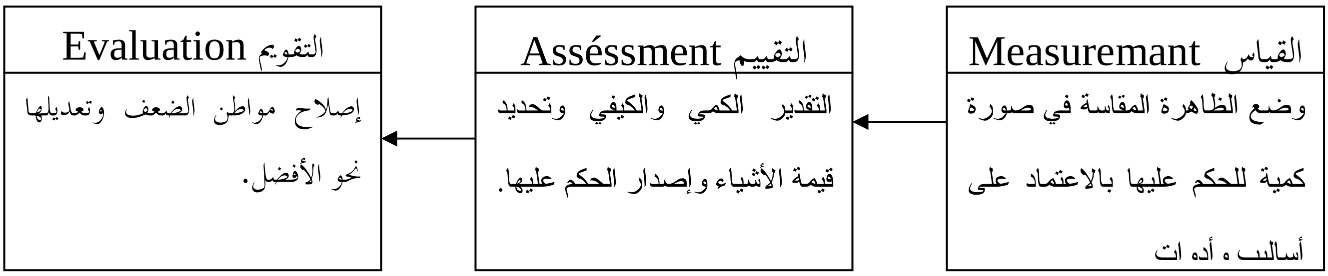
[37]-عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي،ط9,لبنان, مؤسسة الرسالة ، 1998، ص599.

التقويم...التصحيح...التنقيط عندما أسمع كلمة تقويم أخرج قلما أحمر...الجميع يريد النقاط ، الإدارة...الآباء...التلاميذ...التقويم أيضا هذا التلميذ حسن...هذا منتبه...أو خجول جدا"[38].

الملاحظ من خلال هذا التعريف أنه يوضح بصورة كبيرة المهام الحقيقية للتقويم وهي التي تسعى دائما لتعديل العملية التعليمية وإحداث التغيرات الفعلية مع المساهمة في تعديل الظروف المحيطة باعتبار العملية التعليمية نسق صغير ينشط ضمن نسق كلي.

إن التقويم يتماشى مع كل مراحل العملية التعليمية من مدخلات إلى تنفيذ العمليات وصولا إلى المخرجات. هذا ما يجعل العملية التقويمية منظمة ,هادفة تسعى إلى الحصول على قرارات دقيقة وأسلوب لتطوير الممارسات البيداغوجية والاستفادة منه لغرض التطوير والعلاج[39].

بعد التعرض إلى مختلف العمليات المسايرة للتقويم,يوضح الشكل الموالي طبيعة العلاقة التي تربطها.



الشكل رقم (1) طبيعة العلاقة بين القياس,التقييم والتقويم[40]

ثانيا: أنواع التقويم ووضعياته داخل العملية التعليمية:

اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد أنواعه باعتبار كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، فقد تحدد أنواعه وفقا لمعايير تصحيحها معيارية المرجع أو محكية أو وفق درجة أداء التلاميذ عليها، وسأحاول أولا التطرق إلى بعض هذه التصنيفات والشرح المفصل للأنواع الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي) وفقا للمدة الزمنية التي يتعامل بها المدرس مع المنهج ووفقا لتصنيف "بلومBlom".

---

[38]-محمد شارف سرير نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم,ط2 ,الجزائر، 1995، ص86.

[39]-محمد عبد الكريم، أبو سل، قياس وتقويم تعلم الطلبة، ط1، الأردن, دار الفرقان ، 2002، ص13.

[40]- ماهر إسماعيل محمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي، التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته،ط2الرياض, مكتبة الرشد، 2001، ص26.

جاء "**ربول** rybol "ليضع تصنيفه لتبيان الغرض من التقويم فيكون تجميعيا حين يكون في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد وبيداغوجيا في خدمة التلميذ بإحداث التغيير اللازم.

أما "ج.نوازات وج ب كافاريني **Noizet & caverni** " فحددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، فقد يكون مستمرا داخل القسم طول الفترة التعليمية أو محددا في فترات زمنية لغرض الحكم النهائي بالإنتقال أو الفشل[41].

في حين ذهب " **ف.دولاندشير**"De landsheere "إلى تحديد أنواع التقويم وفقا للمهام التي يقوم بها حيث يستعمل لتقويم التلاميذ, ولتقويم العملية التعليمية بمكوناتها والحكم على النظام التربوي ككل, والسياسة التربوية المنتهجة. وحدد كل من " **خليفة بركات**" و"**جييمينار** Geminard نوعين من التقويم بطلق على الأول منهما الشكلي باعتباره يبحث عن مدى تحقق الأهداف التربوية أما الثاني فهو المجتمع الذي يبحث عن تطوير العملية التعليمية أما " **رجاء محمد أبو علام**" فقد فرق بين التقويم البنائي الذي يهدف إلى تصحيح العملية التعليمية والتقويم النهائي وهو إصدار حكم نهائي عليها، وهو نفس التقييم الذي ذهب إليه كل من" **عزيز سمارة" و"عصام النمر"**[42]

كما لجأ البعض إلى تقسيمه إلى أربعة أنواع(أولى، بنائي، تشخيص، نهائي) فالأول قبل العملية التدريسية و البنائي أثناؤها و التشخيصي لكشف الصعوبات واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها. أما النهائي لمعرفة تحقق الأهداف المسطرة ونقطة إلتقاء كل هذه التقسيمات هو التأكيد على دور التقويم في كل مراحل العملية التعليمية ويعتبر تقسيم " **بلوم** "Bloomأحد التقسيمات التي اهتمت بتقويم كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية وسأتطرق لكل مرحلة منها على حدى.

1–التقويم التشخيصي: ويطلق عليه أيضا التقويم البدائي باعتباره يكون قبل الإنطلاق في وحدة تدريسية جديدة ,لأن المدرس في حاجة ماسة لمعرفة إستعداد التلاميذ للتعلم ويوضح له وضعية العملية التعليمية قبل بدايتها بتحديد مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة, وتبيان الفروق بين التلاميذ من حيث الإستعداد والقدرة على التعلم,كما يسمح للمدرس بتجديد نقطة بداية الدرس باعتباره يسمح بربط المدخلات التعليمية بالتعلم المبرمج والذي يرغب في تطبيقه وتحقيق أهدافه كما أنه يكشف عن صعوبات

---

[41]– De landsheere, évaluation continue et examens ed, labor, Bruxelles, 1986, p12

[42]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص124.

التعلم ويؤكد " ساكس Sax" 1974 أن الإختبارات التشخيصية تسمح بمعرفة المدخلات التعليمية والحاجات وتكشف عن صعوبات التعلم والإضطرابات التي تحدث فيه[43].

إن التقويم التشخيصي هو الوحيد الذي باستطاعته جمع المعلومات اللازمة عن مستويات التلاميذ عقلية، وجدانية , جسمية أو إجتماعية ومعرفة مدى تهيؤ التلاميذ وتقبلهم لتلقي تعليم جديد، ويطلق على هذا النوع من التقويم" **محمد زياد حمدان" بالتحليلي** Analytic باعتباره يكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية المتعلقة بالرغبة والإستعداد للتعلم أو الظروف التربوية المتعلقة بامتلاك المتعلمين للمفاهيم الأساسية المدرجة ضمن المدخلات السابقة, أو باستحضار القاعدة التعليمية المتوصل إليها سابقا, وقد أكدت دراسة "**لان دافياس** Lan Davias 1991 " بعد جمعه لبعض المقترحات التي يراها الطلاب تنقص مدرسيهم أنهم يؤكدون على ضرورة تأكده من فهمهم للدروس السابقة, والعمل على إثارة دافعيتهم للتعلم, والتدرج في صعوبة الإختبارات والأسئلة التي يقدمها[44].

إن التقويم الشخصي يساعد المدرس في رسم خطته التدريسية وتحديد الحاجات التعليمية لكل تلميذ كما يساعد في زيادة دافعية التلاميذ وإثارة الرغبة للتعلم, ويساهم في تكييف العملية التعليمية وفقا للخصوصيات التي تكون عليها المجموعة أو يكون عليها الفرد، وذكر " **بلوم** Bloom" بذلك حين اعتبر أن التشخيص الجيد للمنطلقات والخصوصيات تتطلب تعليما متوافقا ومتكيفا معها مما يؤدي حتما إلى ظهور نتائج مرضية[45].

إن الأساليب التقويمية المعتمدة في التقويم التشخيصي تهدف إلى كشف الرصيد القبلي للتلاميذ والعمل بمبدأ التدرج في التعليم وبالتالي هي أدوات ربط بين المكتسبات السابقة التي تمثل المدخلات والمعارف الجديدة التي يرغب في تحقيقها, وبالعودة إلى الفلسفة الإسلامية في التربية نجد الإهتمام البالغ الذي أولاه رجالها به باعتباره يكون قبل مرحلة إنطلاق الدرس وسماها "**إبن خلدون** "**المرحلة الإجمالية في** التعليم أو **مرحلة الإقتصار حسب تقسيم" الإمام الغزالي**".

ويتخذ التقويم التشخيصي عدة أشكال ويتخذ عدة أساليب لتحقيق أهدافه فقد يكون كتمارين لكشف إستعداد التلاميذ للتعلم ترتبط مباشرة بالتعليم السابق ,أو في شكل حوار مفتوح داخل القسم

[43]- LAN Davies Adefence of quality : full time initial teacher training caurses journal of teacher education vol15.1991.pp21.25.

[44] -محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ط2 ,مصر,دار المعرفة الجامعية، 2003، ص ص32-34.

[45]- محمد زيان حمدان، المرجع السابق، ص14.

الدراسي أو بطرح أسئلة شفهية محددة تقيس معطيات واضحة يحتاج إليها المدرس في درسه الجديد ويتكفل التلاميذ بالرد عليها شفهيا أو بكتابتها في أوراق أو ألواح كما يحدث في مرحلة التعليم الإبتدائي، هناك من المواد الدراسية التي تتطلب القيام بإعادة تجارب بسيطة كمادتي العلوم الطبيعية والفزياء كما قد يلجأ المدرس إلى مراقبة العمال المترلية وتصحيحها.

2- التقويم التكويني :ويطلق عليه أيضا البنائي formative وينطلق أساسا من أن دور وأهمية التقويم يهدف إلى تحسين العملية التدريسية مما يتطلب القيام به أثناء هذه العملية باعتبارها تكون في وضعية قابلة للتعديل ويعرفه " **هاملن** Hamlen من زاوية أهميته:" إنه يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف[46] كما يراه " **بلوم** Bloom " أنه الوسيلة الوحيدة التي تكتشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية، في حين أكد " **برلاو** Barlaw أنه إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من تصحيح المسار التعليمي[47] .وتكمن وظيفة التقويم التكويني في أنه يكشف للمدرس عن درجة تحكمه في تعليم معين وكشف الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية مما يمنح الفرصة اللازمة لإيجاد الحلول في الوقت المناسب وهذا عملا بمبدأ أن الأخطاء المتوقعة أثناء العملية التدريسية جزء لا يتجزء من السيرورة التعليمية ولحظة مثل باقي اللحضات التي يتعلم فيها الفرد. ويطلق الدكتور "**أحمد زياد حمدان**" على هذا النوع من التقويم **بالمرحلي** باعتباره يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة خطوة ويمكن الإعتماد عليه كإستراتيجية للتعلم باعتبار إستخدامه أثناء وحدة تعليمية يكشف للتلاميذ الأخطاء التي يقعون فيها لغرض تصحيحها في مواقعها وأكدت ذلك دراسات عديدة منها دراسة "**عطا الله، زيتون 1985** "بتبيان دور التقويم التكويني في الاحتفاظ بالمادة التعليمية وتخزين المعلومات لدى التلاميذ كما أنه الوسيلة الوحيدة التي تمكن التحكم في العمليات والنواتج وذلك بواسطة التعديل الذي يسايرها ويرى " **جير** Jerry 1981" أن التقويم التكويني ليس إختبارا للحكم على النجاح أو الرسوب بل إنه عنصر فعال وجزء مكون للعملية التعليمية ككل[48].

وقد يتطلب التقويم التكويني تحكم المدرس في عدة أساليب تقويمية يعتمد عليها كأدوات للتحكم أكثر في الدرس الذي هو بصدد تحقيق أهدافه وتمكنه من معرفة موقعه داخل ما خطط لتنفيذه والكشف

---

[46]- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، المرجع السابق، ص99

[47]- المرجع السابق، ص99

[48]- سعود عبد الله الرشيد، « أثر تعدد الإختبارات على تحصيل الطلاب الدارسي والإحتفاظ به في مادة العلوم للصف السادس الإبتدائي بمدينة الرياض"، مجلة التربية المعاصرة، العدد42,جوان,1996,رابطة التربية الحديثة، القاهرة،ص353.

عن الصعوبات التي يواجهها أثناء الدرس وإصلاح هذه الصعوبات ومن هذه الأساليب نجد الإعتماد أسئلة إختيار من المتعدد أو أسئلة الصواب والخطأ، وتكون هذه الأسئلة أثناء سيرورة الدرس لأنها تهدف إلى لفت إنتباه التلاميذ, ومعرفة مدى إستعابهم وقدرتهم على التركيز, ويمكن الإعتماد عليها لإثارة الدافعية اللازمة نحو التعلم.

إن التقويم التكويني يمكن المدرس من معرفة وضعية العملية التعليمية التي يقوم بها وتمكنه من منح تقديرات لفظية أو عددية مرحلية، وتوفر التغذية الراجعة بطريقة منظمة ومستمرة مما يجعل العملية التعليمية في حالة تطور دائم.

3- التقويم النهائي: ويطلق عليه أيضا التقويم التجميعي أو الختامي وأطلق عليه" **محمد زياد حمدان**" التقويم **النهائي الكلي** وهذا بإعتباره أداة للتعرف على الكفاية العامة لتحصيل التلاميذ[49] ، ويعتبر هذا النوع من التقويم الأكثر شيوعا في ستعماله ويسعى للوقوف على مدى تحقق الأهداف بإعتباره يكون بعد نهاية درس, أو محور أو منهج دراسي وبالتالي يكون عند نهاية حصة أو فصل دراسي، أو سنة. ويسهل التقويم التكويني قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية فترة تكوينية معينة وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف المرجوة والعمليات المحققة. كما يسمح بإعطاء تقديرات التلاميذ والقيام بترتيبهم والحكم بالنجاح والإنتقال إلى مستويات عليا, أو بالفشل وإعادة البحث عن تحصيل البرنامج الدراسي وتحقيق أهدافه, كما يتم بواسطتها الحكم على منح شهادات ويمكن مقارنة تحصيل التلاميذ فيما بينهم، وعن طريقه تكون عملية التوجيه وبالتالي التنبؤ بأداء التلاميذ ويسمح بالحكم على كفاءة المنهاج الدراسي[50] .

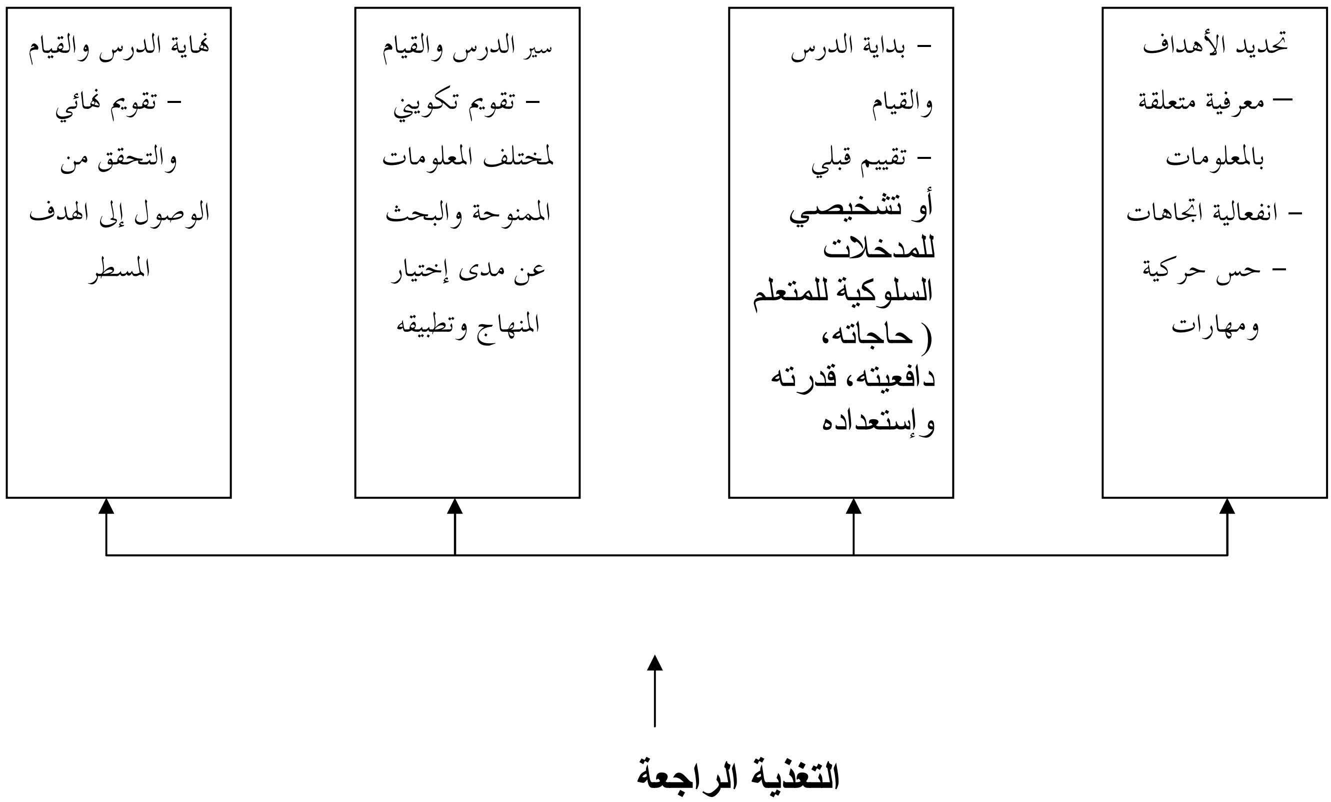
يكون التقويم النهائي بطرح أسئلة سريعة أو القيام بإعطاء ملخص عام للدرس أو العمل على القيام بحصص الدعم لفائدة التلاميذ اللذين يعانون قصورا في فهم الدرس. أما على المستوى المتوسط فتكون بإجراء امتحانات فصلية تكون شاملة للمقرر الدراسي الذي يفترض أن التلاميذ قد تلقوه وحققوا أهدافه. ويكون في نهاية السنة الدراسية بإجراء إختبارات تحصيلية شاملة لكل وحداتها ومن خلالها يمكن إصدار الحكم بالإنتقال إلى وحدة دراسية جديدة أو بإعادة العمل على تحقيق أهداف تلك الوحدة من جديد .مكن التقويم النهائي من تقدير تحصيل التلاميذ ومدى توصلهم لتحقيق أهداف محتوى المنهج ,كما أنه الوسيلة التي تمنح المعلومات والبيانات اللازمة التي بواسطتها يمكن الحكم بإنتقال التلميذ أو القيام بتصنيف

---

[49]-محمد زيان حمدان، المرجع السابق، ص14.

[50] -زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط1 , الأردن,الدار العلمية الدولية ، 2002، ص53.

وترتيب التلاميذ وفقا لدرجات إقترابهم من إحراز أهداف المنهج كما يسمح بالتنبؤ بقدرة التلاميذ على التعلم وبالتالي بمنح القدرة اللازمة على الإرشاد والتوجيه السليم[51].



الشكل رقم (2)يوضح العلاقة الوثيقة بين مراحل الدرس وسير العملية التقويمية المستمدة نموذج (كليزر Glaser[52]).

---

[51] –سبع محمد أبو لبدة، المرجع السابق، ص131.130.

[52]- سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي،المرجع السابق, ص86.

ثالثا: الأساليب التقويمية والمبادئ التي تقوم عليها:

1- الأساليب التقويمية:

يلجئ المدرس إلى عدة أساليب لكي يقوم بتقويم تلاميذه تقويما متكاملا، ولأن هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمده المعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين سواء تعلق الأمر بحدوث تغيرات في السلوك جراء التعليم الذي تلقوه أو من حيث إبراز القدرات والمهارات التي يتصفون بها والكشف عن الصعوبات التي تواجههم.

إن هذه الأساليب تساير كل مراحل العملية التعليمية فقد تكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص ,أو ثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات ,وهذا ما يبرز أهميتها خلال الحصة أو مجموعة حصص أو خلال فترة قصيرة قد يمثلها باليوم وطويلة كالسنة الدراسية كما أن هذا الإستعمال يتوقف عن الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه وهذا ما تؤكده بعض الدراسات والندوات التي تعقد لغرض تطوير الأساليب التقويمية ففي ندوة للمركز القومي العربي للبحوث التربوية 1978 أكد الحاضرون منها على ضرورة توجيه أساليب التقويم وفقا لأهداف الدرس[53] ، لهذا يستوجب الربط بينهما وقد تكون أدق الأساليب عديمة الفائدة حين تستعمل في غير موضعها كما يؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية إلى تغطية جميع المستويات وتغطي الفروق الفردية بين التلاميذ وتؤدي أيضا إلى إعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية[54] كما أن التنوع فيها يربط بمدى ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ.

كما أن الحديث عن تقويم التلاميذ لا يعني مقارنة مخرجاتهم التعليمية المرتبطة ببعض التغيرات التي تحدث في السلوك (الجانب المعرفي، الوجداني، الحس حركي) بل الإلمام الجيد بالأساليب التي تمكن من معرفة مدى الرغبة والاستعداد للتعلم ومدى وجود إمكانية ذلك ومعرفة الحالة النفسية التي يكون التلاميذ مع تقييم الجانب التحصيلي. هذا ما جعل البعض من التربويين يقسمون هذه الأساليب إلى (شكلية وغير شكلية) كما يسميها الدكتور" **أحمد مذكور**" فالشكلية التي تكون محددة وفي زمن محدد ولكافة التلاميذ(إختبارات تحصيلية) والغير شكلية التي تكون عن طريق الملاحظة والمقابلة والمناقشة[55]وسأحاول في هذا

---

[53]- عبد المجيد النشواتي، المرجع السابق ص614.

[54]-زياد أمين بركات، " إتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمي" مجلة علم النفس، العدد 51,سبتمبر1999,الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص139.

[55]-علي أحمد مذكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ط1,مصر,دار الفكر العربي ، 1998، ص269.

الجزء إبراز أهم الوسائل التقويمية التي يجب الاعتماد عليها مع توضيح وضعياتها وأهميتها داخل العمالية التعليمية بصورة عامة.

1-1: الإختبارات الشفهية:

تعتبر من أقدم الوسائل التقويمية حيث إستعملها الصينيون واليونانيون وغيرهم من شعوب الحضارات القديمة. وفيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفوية ويطلب منه الإستجابة لها. ويعتمد عليها المدرس بصورة دائمة خلال دروسه لأنها بالإضافة إلى أهميتها في توصيل المفاهيم الجديدة، تتضح قيمتها التقويمية حين يريد المدرس التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق وفي تقويم الخلفية المعرفية لهم، وعند التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة إنتباه التلاميذ وتكون عادة في صورة قصيرة تتطلب إيجابيات قصيرة ويطلب من التلاميذ الإجابة عليها دون كتابة كما أنها تسمح بربط المعلومات وتسمح من التأكد الفوري لفهم التلاميذ للدرس.

ورغم بعض الإنتقادات الموجهة إليها باعتبارها تكون فجائية وتلقائية وأنها غير متساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقة عادلة بين التلاميذ ولكن لا يمكن الإستغتناء عنها في تقويم الكثير من المجالات كتقويم القراءة الجهرية للتلاميذ أو عند القيام بعمل المجموعات داخل القسم أو عند مناقشة البحوث الفردية ,أو الجماعية وأداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة- خاصة عند إتصاف المدرس بكفاءات عالية- وطريقة للتعبير وإبداء الرأي ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة بين المدرس والتلاميذ[56].

ولكن يعاب على هذا النوع من الإختبارات إستغراقها لوقت طويل وخاصة عند ملاحظة الواقع الحقيقي لحجرات الدراسة والتي تكتظ بالعدد الهائل من التلاميذ ولا تخضع لقياس موضوعي دقيق باعتبارها تخضع للتقدير الذاتي للمدرس وتحتاج لفترة طويلة للقيام بها مع نقص في الوقت المحدد للمدرس للتفكير في صياغتها بطريقة واضحة ولقياس أهداف بدقة أو قد تكون محرجة لبعض التلاميذ حين تجعلهم في مواقف صعبة وخاصة عند عدم التمكن من الإجابة[57].

ولهذا تتطلب هذه الاختبارات استخدام الأسئلة الواضحة ذات الألفاظ البسيطة ومألوفة الاستعمال وبطريقة تثير تفكيرهم لا من أجل الإسترجاع والتذكر فقط وتجنيب الأسئلة التخمينية وتجنب الأسئلة التي توحي بالإجابات الصحيحة. كما يجب على المدرس مراعاة الفروق الفردية داخل القسم وطرحها بطريقة

---

[56] - عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم وإكتسابها بالتعلم الذاتي،ط2 الأردن, دار المناهج ,2001، ص202.

[57]-أيمن أبو الرؤس، دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب،ط1, مصر,دار الطلائع، 1996، ص67.

تشمل كل التلاميذ لغرض إشراكهم في بناء الدرس ومنه في تحقيق الأهداف وتشجيع تلاميذه على إعطاء الإجابات الصحيحة حين وقوعهم في الخطأ والعمل معهم لتعديلها وإعادة صياغتها بطريقة سليمة[58]

2-1: الإختبارات المقالية:

إن هذا النوع من الإختبارات الأكثر شيوعا في إستعمالها، وفيه يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال يتناول فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال وبها يستطيع المدرس أن يقيس قدرة تلاميذه على التفكير وقدرتهم على تنظيم معارفهم التي تلقوها فقد يطلب من التلميذ أن يشرح أو يناقش أو يقارن وله الحرية لإختيار المعلومات مع عمله بترتيبها وتساعده على قياس أهداف معقدة.

وتمنح الفرصة لتوضيح الأسباب والعلل أو لتفسير العلاقات وعلى التوضيح الجيد للمفاهيم والمصطلحات وتحليل الأفكار أو الربط بينها وتركيبها والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين أو ترتيب الأفكار والقدرة على الإنتاج المعرفي كما أنها تمنح نفس الفرصة للتلاميذ بإعتبارها تكون بصورة موحدة وتسمح لهم بحل المشكلات وتمكن المتعلم من التعبير عن قدراته اللغوية. كما أن إعداد هذا النوع من الإختبارات لا يتطلب وقتا كبيرا[59].

إن عدم تطلبها لوقت كبير عند إعدادها لا يعني سهولتها بل الإختبارات المقالية لم تعد توضع بالطريقة التقليدية، لأنها يجب أن تكون واضحة اللغة والمعنى وأن تعد بطريقة المستويات العليا من إستنتاج وتحليل ومقارنة وإبداء الرأي عوض أن تصاغ لتقيس مستويات الحفظ والتذكر، وأن توضع بطريقة تشمل جل المحتوى الذي تلقاه ويصاغ السؤال فيها بطريقة واضحة, بعيدا عن الغموض أو عرضة لتأويلات عديدة ,ورغم محاولات تطويرها ولكنها تتصف ببعض القصور كعدم قدرتها على تغطية المقرر الدراسي وتعرضها لذاتية المصحح وتأثرها بالهالة والوقت الطويل الذي يحتاج إليه المصحح وعدم ثباتها[60].

لكن يمكن الإعتماد على بعض التقنيات لمواجهة هذه العيوب كتوضيح النقاط الرئيسية التي يجب على التلميذ أن يتناولها ووضع إجابة نموذجية يقارن بها باقي إجابات تلاميذه وتنقسم الإختبارات المقالية إلى نوعين وهما:

- أسئلة ذات إجابات قصيرة أو المحددة والمقيدة وتصلح عند قياس الفهم والتطبيق

---

[58]-عبد الرحمن عبد السلام جامل، المرجع السابق، ص207.

[59]- إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج عناصره،ط3, القاهرة, دار المعارف، 1991، ص274.

[60]- سبع محمد أبولبدة، المرجع السابق، ص186.

– أسئلة ذات إجابات حرة وطويلة وهذا بربط التلميذ بعدة حقائق في جمل وأفكار وبها يمكن قياس القدرات العليا من مستوى التحليل والتركيب والتقويم وبها يكون الحكم على قرة التلميذ على التفكير والإستعمال الجيد لمعلوماته.

1-3:الإختبارات الموضوعية:

ويطلق على هذا النوع أيضا الإختبارات الحديثة وهذا عند مقارنتها بالإختبارات المقالية، وتسمي موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها مقارنة بالإجابة والتقديرات التي تمنح لها لا تختلف باختلاف المصححين وإمتيازها بإرتفاع عاملي الصدق والثبات, وتغطي بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المدرس بتنفيذ محتواها داخل القسم, كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ وكان ظهور هذا النوع من الإمتحانات نتيجة بحث وإستقصاء المهتمين بالديسيمولوجيا والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

يعتبر كل من" **كالدويل** Caldwell " و" **كورتس** Courtis" 1923 أو من قام بمحاولة صياغتها وجاء " **إيبل Ebel**" في ظل إنتقاداته للإمتحانات ليضع بعض أسسها مع زميله " **دامرين** Damrine" 1960 [61].

إن هذه الإختبارات توفر الكثير من الوقت للتلميذ بإعتبارها تكون على شكل أسئلة قصيرة لا تحتاج إلى وقت طويل لإسترجاع, وتنظيم المعلومات وهو ما يمكن المدرس أو المصحح أن يقوم بتصحيحها في وقت قصيرة وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية ولا تترك أي مجال لبعض العوامل الدخيلة التي قد تؤثر فيها كأسلوب التلميذ في الإجابة أو الحالة التي يكون عليها المصحح، وتستخدم هذه الإختبارات لقياس العديد من نواتج التعلم في مجال المعرفة ورغم أن البعض يرى أنها تمكن من تقويم المستويات المعرفية الدنيا ولكن هناك جهود لقياس المستويات المعرفية العليا[62] .

---

[61]–نور الدين جبالي" نحو تقويم تربوي موضوعي، نظرة نقدية" مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية،العدد04,ديسمبر95, منشورات جامعة باتنة، الجزائر ، ص223.

[62]–ناجي تمار" تقنيات التقويم" قراءة في التقويم التربوي، المرجع السابق، ص233.

ورغم كل المزايا الموجودة في هذا النوع من الإختبارات لكنها لا تخلوا من بعض الإنتقادات وجوانب القصور بإعتبارها تتطلب جهدا ووقتا طويلا لإعداداها والمهارات العالية التي يتوجب أن يمتاز بها معدها وعدم قدرتها على قياس مدى قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل والتركيب وحل المشكلات، كما أنها تترك مجالا للتخمين والصدفة ,كما هو الحال في إختبارات " الصح والخطأ" والتكلفة التي تتطلبها مقارنة بالواقع المادي لمؤسساتنا، وتفتح مجالا للغش مما يصعب الحصول على نتائج فعلية وصادقة من وراء العملية التقويمية ولا تصلح عند الرغبة في قياس بعض المواد التعليمية كالقدرة على التعبير.

ورغم هذه الإنتقادات تبقى الإختبارات الموضوعية من أهم الطرائق والأساليب التي تمكن المدرس الإعتماد عليها سواء لرصد المعلومات القبلية لتلاميذه أو لتأكده من تحقيق الأهداف المرحلية أو عند التقويم النهائي للتحقيق الأهداف، وسأحاول عرض أنواع الإختبارات الموضوعية ودورها في التقويم.

ا–الإختيار من المتعدد: يعد هذا النوع من الإختبارات أكثر الإختبارات إنتشارا وصدقا وثباتا، وتصلح لقياس المستويات المعرفية المختلفة من: معرفة وفهم, تطبيق ,تحليل وتركيب وتقويم،ويتكون هذا النوع من جزئين رئيسين هما: الجذع والبدائل.

– يسمي الجذع أيضا الدعامة أو الأصل أو المثير أو السؤال وهي تمثل المشكلة التي تبحث عن الحل وتمثل البدائل الإستجابات المحتملة للمثير أو الإجابات المحتملة لسؤال أو الحلول المقترحة للسؤال أو مجموعة الإختبارات ,بشرط أن يكون فيها بديل واحد يحمل الإجابة الصحيحة ويكون الجذع عبارة مباشرة أي عبارة ناقصة تنتظر التكملة بإحدى البدائل المقترحة[63]. وعادة ما يستعمل فيها عدة بدائل من أجل تقليل عاملي التخمين والصدفة ويكون بديل واحد فقط هو الذي يحمل الإجابة الصحيحة لهذا يطلق عليه أيضا مفتاح الإجابة أما باقي البدائل المقترحة فهي تحمل إجابات خاصة ويطلق عليها المموهات أو المشتتات ويكون المطلوب من التلميذ المفحوص ن يحدد الجواب أو البديل الصحيح من البدائل الممنوحة وذلك حسب ما هو مطلوب منه كالربط بين المثير والإجابة الصحيحة ويكون هذا النوع من الإختبارات في أشكال عديدة منها:

– **نمط الجواب الوحيد:** يكون بديل واحد فقط صحيح والبدائل الأخرى خاطئة ولا تحمل أي نسبة من الصح.

---

[63]– فتحي يوسف مبارك، " دراسة تقويمية لإمتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية" التربية،العدد20,جوان1995, جامعة الأزهر، مصر,ص18.

– **نمط الجواب المفصل**: أي تتفاوت درجة البدائل من حيث صحتها وعلى التلميذ أن يختار أحسن البدائل صحة.

– **نمط أسوأ جواب:** وهو إختيار التلميذ سوأ إجابة من بين الإجابات المقترحة[64].

يمكن هذا النوع من الإختبارات من تغطية عينة كبيرة من محتوى المقرر الدراسي والسهولة التي يلقاها المصحح وقدرته على قياس عدة قدرات منها: (التعرف، المعرفة الأسباب والنتائج، إصدار الحكم وإيجاد الفروق والتمييز بين الأشياء..) وصلاحيته لقياس عدة مستويات، وحسب " **جرونلند** «Gronland»:" فإنها تشمل معرفة المصطلحات والحقائق النوعية، التصنيفات، وتستعمل في مستوى الفهم، التطبيق ومستوى التحليل كتميز العلاقات النسبية والنتيجة"[65].

لكن يعاب عليها صعوبة إعدادها بإعتبارصياغة أسئلتها تتطلب دقة ومهارة وتستغرق بعضا من الوقت لهذا يتطلب وضع الجذع والبدائل بصورة دقيقة وأن تكون البدائل متشابهة الطول وتراعى القدرة اللغوية للتلميذ وتعويدهم عليها خلال السنة الدراسية.

ب– الصواب والخطأ: عبارة عن مجموعة فقرات التي تكون في جمل إخبارية لا يوجد الشك في الحكم على صحتها أو خطئها وتتضمن حقائق تتصل بالمنهج الدراسي المراد تقويم سلوك المتعلم بالنسبة له, وفي هذا النوع من الإختبارات يمنح للتلميذ مجموعة من العبارات ويطلب منه الحكم عليها بتحديد ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أم خاطئة وتمتاز هذه الإختبارات بإنتشارها الواسع في أوساط المدرسين وذلك لكونها سهلة الإعداد من جهة, ولقدرتها على تغطية البرنامج التعليمي المراد تقويم التلاميذ فيه من جهة أخرى, ويكون حكم التلميذ أو المفحوص على عبارات هذا النوع من الإختبارات بوضع إشارة معينة أمام أحد الإختيارين أو بالتأشير على أحد الرمزين(ص)، (خ) أو (نعم)، (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (–) إذا كانت العبارة خاطئة[66].

وتستخدم هذه الإختبارات في قياس أهداف معرفية من مستوى التذكر كالعلاقات بين الأسماء والصفات أو بعض إحداث، أو لبعض المصطلحات وتعريفاتها وتكون في عدة أشكال أو أنماط منها:

---

[64]–سبع محمد أبو لبدة، المرجع السابق، ص315.

[65]– زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص104.

[66]– محمد عبد الكريم أبوسل، المرجع السابق، ص68.

– النمط العام: وهو الشائع حيث يقوم التلميذ بإصدار حكمه على الجملة الإخبارية التي تقدم له بوضع إشارة معينة " نعم" و" لا" أو بوضع دائرة حول إحدى الكلمتين (صحيح) و(خطأ) والتي تمثل عادة (ص)، (خ).

– نمط التصحيح: وذلك بمطالبة التلميذ بتبرير الخطأ في حالة إختياره لكلمة (خطأ).

– نمط صح–خطأ– لاأعرف، وهذا في حالة تصحيح المدرس لإختبار من أثر التخمين.

– النمط العنقودي: بوضع عدة جمل في كل سؤال مع شمل كل جملة على كلمتي (الصح)و(الخطأ)[67].

إن من أهم مميزات هذا النوع من الإختبارات هو سهولة إعدادها وشموليتها كما أنها سهلة التصحيج ولا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين ,لكن يعاب عليها تركيزها على أدنى المستويات المعرفية وفي قياس حقائق ثانوية, ويصعب بها قياس مدى الفهم والإستنتاج والتطبيق أو إدراك العلاقات والتقويم أو قياس القدرة على إستعمال اللغة أو مناقشة بعض الأفكار كما أنها تتأثر بدرجة كبيرة لعامل التخمين وقلة نسبة الثبات فيها وتجعل التلميذ مقيدا بالحفظ والإستظهار.

ولهذا لجأ الكثير من التربويين إلى الدعوة بالعمل بنمط التصحيح بإعتباره يمنح الدقة في تأكد التلميذ من الإجابة الصحيحة كما ينصح أن توزع الإجابات الصحيحة والخاطئة مناصفة والإبتعاد على نقل الجملة كما وردت في المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي وكراس التلميذ والعمل على صياغتها بطريقة أخرى بشرط أن تحتمل الصح فقط أو الخطأ فقط ولا تحتمل الصح و الخطأ معا، وتجنب إستعمال الجمل المنفية أو المزدوجة النفي[68].

ج– المطابقة: ويطلق عليها أيضا إختبارات المزاوجة أو التوفيق، ويتكون من جزئين أو قائمتين تسمى الأولى المقدمات وهي العبارات الدالة على الأسئلة وتمثل القائمة الثانية الإجابات أو العبارات الدالة عن الإجابة ويكون المطلوب من التلميذ إيجاد الإستجابة التي توافق المثير الكائن في القائمة الأولى ويمكن له الربط بين القائمتين سواء بوضع سهم يربط بينهما أو أن يكتب رقم عبارة الجواب أمام عبارة السؤال.

كثيرا ما يفيد هذا النوع من الإختبارات في الربط بين الأشياء من حيث علاقتها أو في معرفة معاني المصطلحات والمفاهيم والرموز كما يمكن أن يكون في صيغة صور مثلا تقابلها أسماؤها، ويمتاز هذا النوع من الإختبارات في القدرة على إستعمالها ولو في المراحل التعليمية الأولى وسهولة إعدادها من قبل

---

[67]–زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص95.

[68]–علي أحمد مذكور، المرجع السابق، ص273.

المدرسين، كما تنخفض نسبة التخمين فيها مقارنة ببعض الإختبارات الموضوعية الأخرى كما أنه توفر جهدا للمدرس أثناء التصحيح, ويمتاز بنسبة ثبات عالية وتتجاوز قياس مستوى التذكر فقط بل تدرب القدرة على التمييز وتصنيف مختلف الأشياء والظواهر وإدراك مختلف العلاقات وفهم بعض الحقائق ورغم هذا فإن هذا النوع من الإختبارات عاجزة عن قياس القدرات العقلية العليا من مستوى الإستدلال والبرهنة والتقويم ويولي أهمية كبرى لقياس القدرة على التذكر كما أن الحكم بواسطتها على فهم التلميذ لمعلومات الواردة في نص السؤال صعبة بإعتبارها تحمل نسبة من التخمين ولجوء التلميذ فيها إلى الحذف أو البواقي.

ولهذا ينصح أن تختلف عدد بنود في العمودين وذلك بوضع البنود الموجودة في العمود الثاني والذي يمثل الإجابات أكبر من عدد بنود العمود الأول الذي يمثل الأسئلة ولكن تكون متقاربة من حيث العدد والعمل على ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي[69] .

د–التكملة وملء الفراغ: هي عبارة عن فقرات تغللها فراغات ويطلب من التلميذ إيجاد الكلمة أو الجملة أو الفقرة المناسبة ليضعها في مكان الفراغ وتعيد للعبارة أو للفقرة الكلية وتكون بتزويد التلميذ الكلمات المحذوفة في أعلى أو أسفل الفقرة أو ترك المبادرة للتلميذ كي يجد الكلمات المناسبة ليضعها داخل الفراغات أما عن إختبارات فهي تشمل عادة فراغات تكون في آخر الجملة وقد تكون عباراتها محددة تنتظر الكلمة اللازمة لإتمام معناها أو تكون في صيغة سؤال يطلب من التلميذ وضع الكلمة أو الجواب أمام السؤال ولكن يكون هذا النمط من الأسئلة في صورته الأولى أحسن.ويفيد هذا النوع من الإختبارات في قياس قدرة التلاميذ على التذكر ويعتبر " **ميلسون تايلور**1953 "أول من صاغ هذا النوع من الإختبارات والذي أشتقه من مفهوم الإغلاق الذي يعتبر أحد أساليب التعلم حسب نظرية الجشتالت والذي يعني الإستعدادات الفطرية الكامنة عند الإنسان من أجل إتمام النقص والعمل على الربط بين الأشياء لتشكل وحدة متكاملة[70]. إن هذا النوع من الإختبارات يمكن المدرس من تغطية أكبر عدد ممكن من المقرر الدراسي ويسمح بقياس بعض القدرات وخاصة القدرة على التعلم والفهم والتطبيق ,كما أنه سهل للإعداد والتصحيح ورغم ذلك فإن هذا النوع من الإختبارات تحمل درجة من التخمين خاصة في حالة ما إذا زود التلميذ بالكلمات أو الجمل الناقصة في أعلى أو أسفل العبارة أو الفقرة الناقصة, هذا النوع من الإختبارات يمنح الفرصة أكثر لقياس القدرة على التذكر والحفظ وهذا ما يقلل من مستوى الحكم الفعلي

---

[69] –محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص63.

[70]– علي أحمد مذكور، المرجع السابق، ص275.

عن ما إذا تمكن التلاميذ من إستيعاب المادة التعليمية ولأنها تمكن من المناقشة وإعطاء الرأي ويقيد حرية المتعلم في التعبير وطرح الأفكار بصورة جيدة.

ولغرض تطويره وإعطاء الدقة اللازمة له لقياس التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يجب أن تصاغ عباراته بطريقة لا توحي بالإجابة الصحيحة من جهة ولا تمنح الفرصة لملء الفراغ بأكثر من كلمة أو عبارة واحدة ,كما يستحسن أن تكون الفراغات في النصف الثاني من الكلمة وذلك لتسهيم الفهم للعبارة وتمنح للمتعلم فرصة البحث عن الكلمة المناسبة.

هــ- الترتيب: أو إعادة الترتيب وذلك بمنح المتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات توضع بطريقة خاطئة ويطلب منه إعادة ترتيبها ترتيبا صحيحا لتمنح فقرة مرتبة وذات معنى ,وقد تكون هذه العبارات أشياء أو أحداثا أو عمليات ويمتاز هذا النوع من الإختبارات بأنها تصلح في كل المستويات التعليمية وخاصة مع المستويات التي لم يتحكم التلاميذ فيها بعد على الكتابة بصورة جيدة وليس لهم القدرة على طرح الأفكار ومناقشتها[71].

و- الإجابة القصيرة: وهذا بتقديم التلاميذ إجابات محددة بدقة وفي كلمات قصيرة وما على التلميذ إلا أن يجد الإجابة اللازمة ويضعها في مكانها ويستعمل هذا النوع من الإختبارات في قياس مدى معرفة التلاميذ للأشياء والحقائق أو في قياس مدى تذكرهم لها, أو في قياس القدرة على التطبيق وتختلف هذه الإختبارات عن المقالية القصيرة في كونها أكثر دقة والإجابة عنها يتطلب بعض الكلمات فقط ولكنها تتفق معها في شروط تطبيقها وتصلح عادة في المستويات الدراسية التي يتحكم التلاميذ فيها في القدرة على التعبير واللغة كما يعاب عليها عدم تمكينها من منح الفرصة للتحليل ومناقشة الأفكار وإصدار الأحكام، ومن شروط صياغتها هو الرغبة في قياس معارف هامة ومباشرة وطويلة أكثر من كلمة وإلزام التلاميذ إجابة على كل الأسئلة المطروحة بدون إختيار.

4-1:الإختبارات الأدائية: تنطلق أهمية هذه الإختبارات من مبدأ عدم قصور التحصيل لدى التلاميذ من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق فقط بل من التغيرات السلوكية التي تبين تطور مهارات أخرى لدى المتعلم من غير مهارات الفهم والإستيعاب، والتي تتضح في بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية والتي لا يمكن قياسها بواسطة الإختبارات الشفهية أو المقالية والموضوعية وتشمل الإختبارات الأدائية مردود التلاميذ في المادة التعليمي كمراقبة تحسن الخط أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو أساليب إستعمال بعض الأدوات كما هو الحال عند إستعمال المجهر أثناء درس العلوم

---

[71]-إبراهيم بسيوني عميرة، المرجع السابق، ص282.

الطبيعية, أو التدريب على إجراء تجربة أو إستعمال أدوات موسيقية لهذا فإن هذه الإختبارات تمكن التلاميذ من لمس الواقع الأصلي والمواقف المشابهة له.

بإعتبارها تمكن من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للعمل أو المشابه له وهذا يؤدي إلى تفاعل المتعلم مع الموقف[72].

ومن أجل إصدار حكم موضوعي على درجة الأداء يحدد مجموعة عمليات وتتم مراقبة كل عملية منها على حدى ووضع التقديرات المناسبة لها وتتفرع هذه الإختبارات إلى عدة أنواع:

أ–الأداء الكتابي: وهذا بقيام التلميذ بوصف الظاهرة كتابيا أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم والمنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.

ب– أداء متعلق بتحديد النوع: كالتعرف على آلة وتسمية مكوناتها والقدرة على تحديد دور كل جزء منها.

ج– الأداء مع نموذج للمحاكات: مراقبة مدى إكتساب التلميذ لمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل مخبر .

د– الأداء في موقف ممثل للموقف الكلي: كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي.

ويتطلب الإعتماد على هذا النوع من الإختبارات تحديد نوع الأداء المطلوب أي الدرجة التي تعبر عن التحكم والإتقان وتحديد طريقة متابعة مستوى الأداء مثل الملاحظة أو قوائم التقدير وتوجيه التلاميذ إلى بعض التعليمات المفيدة لذلك كتوضيح لبعض الأدوات التي يمكن إستعمالها أو بعض العوائق التي قد تواجه عند قيامه بهذا الأداء[73].

1–5: أساليب الملاحظة: إنطلاقا من كون النواتج التعليمية غير قابلة للقياس عن طريق الإختبارات التحصيلية المختلفة، ولكون تفعيل التعليمية متعلقة بمهارات وقدرة المدرس وإستمرار ملاحظة المدرس لتلاميذه داخل القسم وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات يسهل له كشف أهم العوائق التي تحيل دون تحقيق أهدافه أو أسباب البروز والتفوق كما أنها الطريقة الوحيدة للحصول على المعلومات في صورها الطبيعية, كما أنها تمكنه من ملاحظة مدى قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والمقارنة وحل

---

[72]–سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف،ط1,الأردن, دار الشروق،2001 ، ص204.

[73]–عبد الرحمن عبد السلام جامل، المرجع السابق، ص ص121-123.

المشكلات وتكون الملاحظة ذات أثر إيجابي خاصة عندما يكون التنسيق والتعاون بين مختلف أساتذة المواد وذلك يمنح القدرة على تفسيرها ودراستها.

وتمكن الملاحظة المدرس من جمع المعلومات اللازمة عن تلاميذه سواء عن طريق الملاحظة المقصودة أو الملاحظة الغير مقصودة.

أما عن الأولي بوضع تلاميذه في مواقف محددة أثناء قيامهم بنشاط معين وكثيرا ما يلجأ فيها إلى تحضير قائمة لأنواع النشاطات الواجب القيام بها ويقوم بجرد هذه النشاطات في بطاقات خاصة أما عن الملاحظة الغير مقصودة فيلجأ إلى تسجيل بعض المظاهر التي تتضح داخل الدرس وتتم بشكل سريع وتدون نتائجها في بطاقات لغرض الإستفادة منها بتعزيز التصرفات الإيجابية وعلاج السلبيات[74].

ومهما تمكن نوع الملاحظة التي يعتمد عليها المدرس فإنها تتطلب الدقة والموضوعية وتدوينها في سجلات خاصة لغرض الإستفادة منها, وأن يتقيد المدرس بالأهداف التي يبحث عن مدى تحققها ورغم كون الملاحظة أسلوبا هاما من أساليب التقويم وتطوير العملية التعليمية التعليمية إلا أنها تتأثر بعامل الذاتية أو عدم قدرة المدرس على التمييز بين مختلف جوانب السلوك الملاحظ لتشابهه أو لحدوثه بطريقة سريعة يصعب منه التدوين، ويستخدم الملاحظ لتدوين ملاحظاته عدة أساليب منها:

أ–قوائم المراجعة أو بطاقة الملاحظة :وفيها يحدد العناصر التي يريد تحقيقها ويسجل حدوثها وتكرارها.

ب– مقاييس التقدير: وهذا بتحديد العناصر التي يرغب تحقيقها ويلجا إلى وضع مستويات تحدد مدى إتقانها كأن تكون بتقديرات لفظية أو عددية مثل (كثيرا، أحيانا، نادرا..) (4-3-2-1..) وهذا بوضع الإشارة في مكان تحقق السلوك والعمل على تطويره.

1–6:المقابلة: تعتبر من الأساليب التي تمكن المدرس من الوصول إلى معرفة التغيرات السلوكية التي تحدثها العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذ محتواها كما أنها طريقة للتعبير والإفصاح عن بعض العراقيل التي تعتريها، وتكون هذه المقابلة في ظروف ملائمة يلعب فيها المدرس دور المرشد النفسي وهي التي تمكنه من الوصول إلى معرفة رغباته كما أنها أسلوب بجعل التلاميذ أكثر مشاركة دخل القسم الدراسي حيث يصبحون أكثر إنفتاحا على المعلم كما يمكن إستعمال المقابلة في بعض الحالات التي لا تكون للتلاميذ القدرة على الإجابة عن طريق الإختبارات المقالية أو الموضوعية.

---

[74] –توما جورج خوري، الإختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها ,ط2,لبنان,المؤسسة الجامعية للدراسات، 1994، ص141.

7-1: دراسة الحالة: كثيرا ما يلاحظ المدرس أن تلاميذه بعيدى الفهم ويعانون حالة التأخر عن باقي زملائه ولهذا يلجا إلى دراسة حالته لجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي للوالدين ,أو المستوى الثقافي لهما وهذا من أجل وضع خطة قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة[75].

8-1:المقاييس: إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الحس الحركي) إستوجب العمل بأساليب تقويمية توافق هذه المخرجات ، مقاييس القدرات ، مقاييس الميول، مقاييس الإتجاهات ، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

أ-مقاييس الذكاء: ويلجأ المدرس لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ ومدى تكيفهم مع المواقف الجديدة أو كما يرى " **بنيه**Binet" أن الذكاء هو القدرة على الفهم الجيد والحكم على الأشياء والتفكير العملي السليم والتأقلم حسب الظروف للوصول إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم وإكتشاف الفروق الفردية بين تلاميذه ليسهل ذلك منح التقديرات الملائمة لهم وتسطير برامج الدعم[76].

ب- مقاييس القدرات: حيث تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية تلائمهم، ويرى " **دريفر** Drever:" أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب" حيث يتمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الإجتماعية أو العددية والحسابية وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد بناءا على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة[77].

ج- مقاييس الميول: حيث بواسطتها يكتشف المدرس مدى إقبال تلاميذه لمادة من المواد الدراسية والميل هو إنتباه التلاميذ لمواضيع أو مواد تثير وجدانهم وعرفه " **ولسون** Wilson بالشعور الداخلي الذي يجذب الإنتباه والإهتمام نحو موضوع معين فيشعر المتعلم بقدر الإرتياح. هذا ما يؤكد حاجة المدرس إلى هذه المقاييس حيث تمكنه من قياس وتقويم شعور تلاميذه بالراحة والاطمئنان وهو ما يولد الرغبة في التعلم ويرى " **سترونغ** Strong :" إن علامة الطالب تتوقف على قدرته وإختياره

---

[75] -زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق ص18.

[76] -أحمد ماهر, الإختبارات وإستخدامها في إدارة الموارد البشرية والأفراد، ط1,مصر, الاسكندرية,الدار الجامعية، ،2003 ، ص14.

[77] -زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق ص37.

لمواضيع محددة تعتمد على ميوله ولا تعتبر الكفاءة في العمل أو التقدم في الدراسة وحدهما كافيان للحكم على نجاح التلميذ ولكن النجاح ما يحقق السعادة للفرد"[78].

أما " **سبوبر**Super" فقد حدد بعض المظاهر التي تأكد ميل الفرد نحو الموضوع كالتعبير اللغوي عنه أو ما يظهر من خلال نشاط الفرد أو ما يمكن إبرازه من خلال هذه المقاييس.

د- مقاييس الإتجاهات: إن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية يمر بالإتجاه الإيجابي للتحصيل لدى التلاميذ ومعرفة المدرس لإتجاهات تلاميذهم نحو التدريس أمر ضروري، بإعتبار الإتجاهات حالة من الإستعداد العقلي والإنفعالي للسلوك نحو موضوع معين وعرفها " **ألبورت**" Alport:" حالة تأثير توجيهي أو دينامي على إستجابة الفرد لجميع الموضوعات"[79].

فالاتجاهات عبارة عن خط مستقيم يربط نقطتين تمثل الأولى فيهما أعلى درجة قبول للموضوع, في حين تعبر الأخرى عن أعلى درجة رفضه ويكون منتصفهما هو الحياد التام.

قبول تام   نحو القبول   الحياد   نحو الرفض   رفض تام

وتمكن هذه المقاييس المدرس من تقويم الجانب الانفعالي من خلال اكتشاف رغبة التلاميذ أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال إكتساب التلاميذ للمعلومات اللازمة عن الموضوع, أو من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ فعادة ما يكون الأداء إيجابيا حين تكون إتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية, ويكون سالبا عندما تكون إتجاهاتهم سالبة.

ويمكن للمدرس الإعتماد على سلالم الإتجاهات كالمقارنة المزدوجة حسب " **ثيرستون**" والتي تنطلق من طرح الأسئلة وعرض الإجابات على محكات تظهر الإتجاه الإيجابي والسلبي أو الترتيب حسب الأفضلية وفق طريقة " **أوزجود**" وهو ترتيب المواضيع وفقا لأفضليتها[80].

هــ- مقاييس القيم: إنطلاقا من كون المحتوى التعليمي الذي يرغب المدرس في تحقيقه وتصبوا إليه الأهداف التربوية عبارة عن مجموعة من القيم وبالتالي على المدرس تقويم تلاميذه في هذا الجانب كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة والمعلومات أو القيم الإقتصاديةوالجمالية والقيم الدينية والإجتماعية,وتوفير الظروف المؤدية لتحقيقها.

---

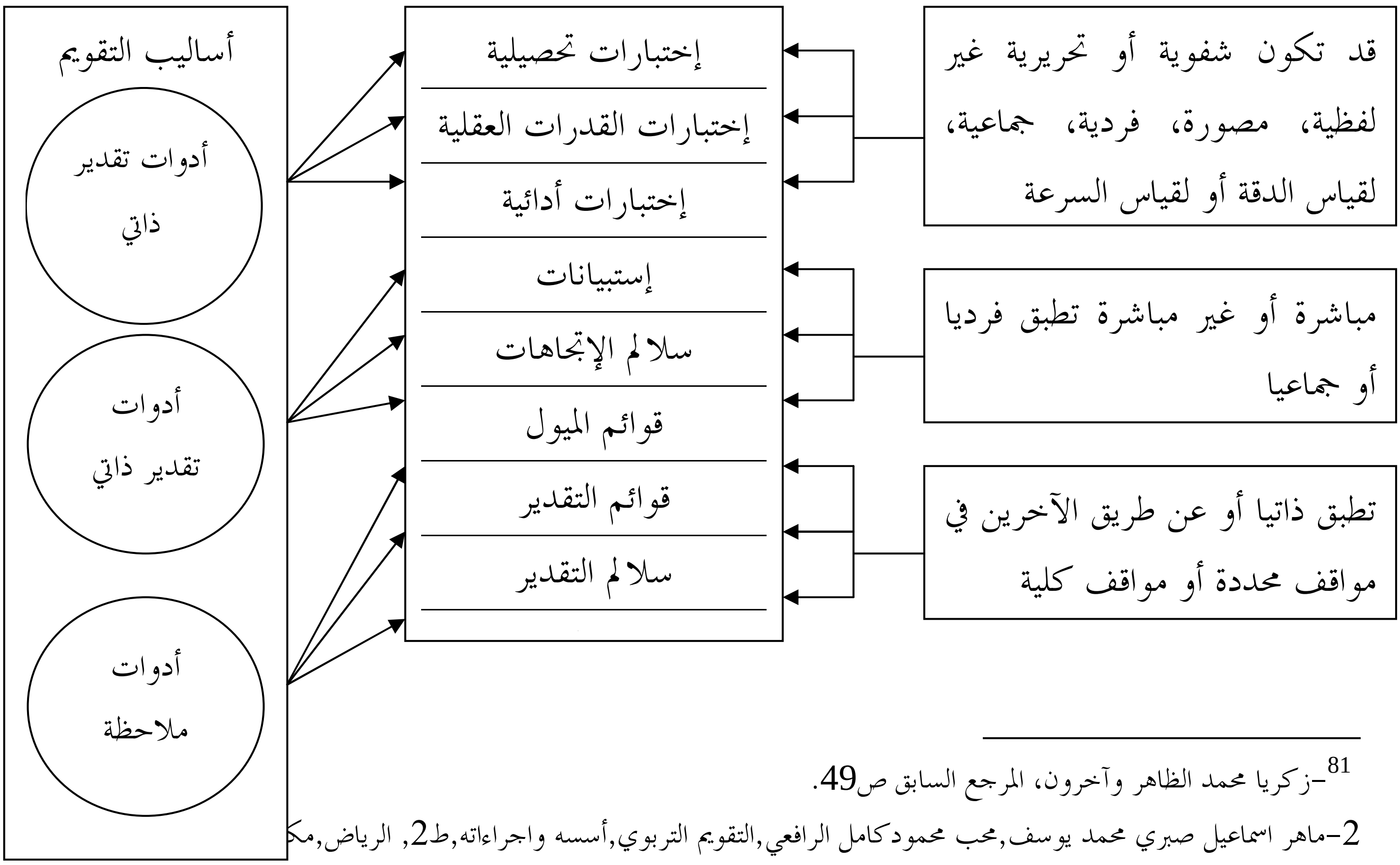
78 - المرجع السابق ص37.

79 -نفس المرجع ص42.

80 -عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط2,الأردن, دار الفكر ، 1989، ص21.

و- مقاييس الشخصية: لا توقف مهام المدرس في إيصال المعلومات وتحيق الأهداف في هذا الجانب بل تمتد إلى معرفته للخصائص الشخصية المتعلمين حيث يمكنه ذلك تخطيط دروسه بصورة جيدة ,وإكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف التعليمية ومحاولة حل المشكلات التي تظهر في بروز شخصيات غير سوية بمساعدة المؤهلين بذلك ويشير **" توماس" و" شس"** "1977Tomas et Ches" [81] أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضعف الضبط الداخلي والتحمل الضعيف للإحباط القلق الزائد، نقص الدافعية لتعلم، مما يشكل عاملا يؤدي إلى ظهور الفشل الدراسي والرسوب. لهذا يمكن للمدرس الإعتماد على بعض الإختبارات الشخصية لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد وإكشاف التكيف في الوسط المدرسي وسلوكات التلاميذ خارج المؤسسات التعليمية والحالة الإنفعالية لهم ويمكن للمدرس الإعتماد على بعض الأساليب منها:

- الإجابة على الإستبيانات التي تشمل مجموعة بنود تشمل الصفات المرغوب دراستها.
- يمكن الإعتماد على الملاحظة بشكليها المقصودة والغير مقصودة.
- يمكن الإعتماد على الطرق الإسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.
- القيام بمقابلات مع التلاميذ وذلك قصد إكتشاف حالاتهم الإنفعالية ومزاج شخصيتهم.



[81]-زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق ص49.

2-ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف,محب محمودكامل الرافعي,التقويم التربوي,أسسه واجراءاته,ط2, الرياض,مكتبة الرشد,2001,ص109.

الشكل رقم (03): الأساليب التقويمية وإستعمالها2

2- المبادئ التي يقوم عليها التقويم:

يستند التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس التي تمكنه من أداء وضيفته بصورة جيدة وزياد كفاية العملية التربوية مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات متكاملة مع ما يرغب في تحقيقه فعلا ومن بين هذه الأسس والمبادئ:

2-1:مسايرة التقويم للأهداف التعليمية: وهذا بإعتباره الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما أنه قد يكشف الخلل في الأهداف المسطرة في حد ذاتها من جهة أخرى فلا يكون التقويم جيدا إلا إذا حددت الأهداف المرجوة تحديدا دقيقا وقابلة للتحقيق كما أنه يتغير كلما تغيرت الأهداف حيث يحدد ماتم إنجازه، هذا ما يجعل مسايرته لهذه الأهداف يعتمد على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الأهداف في حد ذاتها فقياس تحقق أهداف الجانب الوجداني يتطلب أساليب تقويمية ليست كالتي يتطلبها قياس تحقق أهداف الجانب المعرفي[82]

2-2:التنوع: تعتمد العملية التقويمية على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الهدف المراد قياسه كما أشرنا إليه سابقا بالإضافة إلى المرحلة التي يتم فيها التقويم (عند بداية الدرس، أثناء الدرس، عند نهاية الدرس)هذا ما يجعل المدرس في حاجة إلى عدة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه من كل الجوانب وفي كل الفترات.

2-3:الإستمرارية: حيث أن التقويم يساير كل مراحل الدرس، البرنامج، الفصل الدراسي، السنة الدراسية خطوة بخطوة ومن بدايتها إلى نهايتها ولا يقتصر فقط على التقويم النهائي بإعتبار العملية التعليمية في حد ذاتها تنطلق من تحقيق أهداف سلوكية وإجرائية إلى غاية الوصول إلى تحقيق غاياتها، فإستمرار

82-علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1, الأردن,دار الكندي، 2001، ص34.

التقويم يمكن من تغطية كل جوانب التعلم ويبرز نقاط القوة فيها كما يحصر صعوباتها ويتيح الفرصة لإكتشاف المستوى الحقيقي للتلاميذ بإستعمال الوسائل التقويمية أكثر من مرة[83].

2-4:الشمولية: وهذا بإعتبار المنهج في حد ذاته يبحث عن التكامل التام لشخصية التلاميذ من كل جوانبها (معرفية، إنفعالية، إجتماعية، س حركية) ولا يقتصر فقط على تحديد التغيرات التي تحدث على تحصيل التلاميذ في الجانب المعرفي فقط لأن مكونات شخصياتهم تشمل مختلف الإتجاهات والميول والمهارات والقيم. ولا يقتصر أيضا على تقويم مستويات دون أخرى بل يشمل كل هذه المستويات ففي الجانب المعرفي مثلا يكون التقويم في مستوى التذكر والحفظ والفهم كما يكون في مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما أن التقويم هو العنصر الوحيد الذي يكتشف الخلل في إحدى مكونات العملية التعليمية لأنه يشمل تقويم الأهداف تقويم المحتويات ، تقويم طرا التدريس بالإضافة إلى تقويم نتائج التعلم وتقويم الأساليب التقويمية المستعملة.

2-5: الصدق والثبات والموضوعية: أي أن تكون أدوات التقويم مصاغة بطريقة تقيس ما وضعت لقياسه فعلا ولا تحتمل تأويلات مختلفة وتكون ثابتة عندما نتحصل على نفس النتائج عند تكرار تطبيقها، والموضوعية هي عدم تعرضها لإعتبارات ذاتية.

2-6: التقويم وسيلة: وذلك بإعتباره طريقة هامة في تعديل السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بواسطة الدور الفعال للتغذية الراجعة لأن التقويم ليس وسيلة لتعديل وتصحيح الأخطاء طريقه وللتعزيز الإجابي مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية[84]

2-7: التمييز: ويعني به قدرة التقويم على كشف الفروق الكامنة داخل القسم هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات التلاميذ اللذين يعاون من تأخر دراسي، كما تكون الوسائل المستعملة في التقويم كاشفة لهذه الفروق.

2-8: التعاون: حيث أن التقويم يحتاج إلى مساعدة عدة أطراف بداية من التخطيط له، وإختيارة أدواته وفي تنفيذه حيث يمكن للمدرس الإستفادة من الأخصائين النفسانين ومن زملائه المعلمين والأساتذة في مواد دراسية غير المادة الدراسية التي يدرسها والإداريون والمشرفين التربويون.

---

[83]-إبراهيم بسيوني عميرة، المرجع السابق، ص266.

[84]-سعد خليفة المقرم، المرجع السابق، ص200.

2-9: عملية إنسانية: إن الغرض من التقويم هو كشف عيوب التعلم ومنها العمل على التغلب ليها وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للإنتقال أو الرسوب وليس عقابا، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات[85].

رابعا: طرق معالجة نتائجها:

إن عملية إصدار الحكم على فعالية العملية التعليمية من خلال القيام بالتقويم يمر حتما بتفسير نتائج الوسائل والأساليب التقويمية المعتمد عليها وهذا حتى يكون الحكم مناسبا لها وينطلق هذا الحكم من إتجاهين هامين من إتجاهات القياس السلوكي هما: القياس المستند إلى الجماعة أو جماعي المرجع والقياس المستند إلى المحك أو المحكي المرجع .وسأحاول التطرق إلى كل واحد منهما على حدى ثم تبيان أهم نقاط الإختلاف بينهما.

1- الإختبارات المعيارية: ويطلق عليها أيضا القياس الجماعي ويستند هذا النوع إلى توزيع الخاصية المراد قياسها لدى التلاميذ والتمييز في مستوى توفرها لديهم وينطلق من مبدأ التمييز في توفر الخاصية والعشوائية مما يجعلها تخضع للتوزيع الإعتدالي. كما أنها تنطلق من مقارنة درجة التلميذ بدرجات زملائه، ومنه يحكم على مستوى التلاميذ مقارنة بمتوسط أداء المجموعة وبعده وتحويل تقدير التلميذ من كمي إلى تقدير كيفي, ويشتهر هذا النوع من الإختبارات بأنها من وسائل التقويم الختامي أو النهائي وتكون خلال الفصل أو السنة الدراسية وذلك لغرض الترتيب أو كما يسميها كل من " **بوردان وبيرد** Burden et Pyrde الإختبارات الموضوعية لقياس أهداف نهائية أو شاملة وتعتبر المادة الدراسية كلا متكاملا ولا ينظر إليها كأجزاء كما أن أسئلته تمتاز بالصعوبة وترتكز أكثر على ما إمتلكه الفرد من معارف ومعلومات[86] .

وينطلق التقويم المعياري من حصر مجموعة علامات في معدل واحد ويقارن بالمعدل العام للقسم أو الفصل الدراسين, ومنه ينطلق المدرس ليضع ملاحظاته ويقدم تقديرات لفضية أو عددية والشيء الملاحظ هنا أن الحكم الذي سيقوم بإصداره يكون غير ثابت بإعتباره يتغير مع تغير المادة الدراسية لأن المعيار شيء غير ثابت، ورغم أن هذا النوع يمكن التلميذ من معرفة موقعه مقارنة بباقي زملائه ويعرف درجة إقترابه من المتوسط ولكن موقعه أيضا يتسم بعدم الثبات بإعتبار الرتبة لا تحدد بدقة بإعتبارها نتائج تعينية تمنح الفرصة لمعرفة الموقع الحقيقي لكل تلميذ أو لكل قسم دراسي أو لكل مؤسسة مقارنة بمؤسسات أخرى،

---

[85]-علي أحمد مذكور، المرجع السابق، ص265.

[86]-محي الدين ثوق، أسس علم النفس التربوي،ط1, اللأردن, دار الفكر، 2001، ص524.

كما أنه يمنح الفرصة ليميز بين مستويات تلاميذه أو مستويات أدائهم وهذا ما يجعله يستطيع تحديد فيئات لغرض الدعم والمساعدة والعمل على دفع العملية التعليمية للأمام لغرض الرفع من المتوسط العام للقسم[87].

2-الإختبارات المحكية المرجع: تمكن هذه الإختبارات من معرفة قدرة التلميذ على التعلم، مقارنة بالمحك أي بما يجب أن يتعلمه فعلا ومنه يأخذ بمستوى التلميذ بعين الإعتبار ويأخذ فيه أيضا مدى بلوغ التلاميذ الأهداف المسطرة والمرجو تحقيقها. وإعتبر " **جلاس**" 1963 أن أول إستخدام لمصطلح محكي المرجع يعود للمجال الحربي والصناعي وتتضمن البحث عن المعرفة من مستواها البدائي أي عدم المعرفة على الإطلاق إلى مستوى المعرفة التامة ومستوى جيد من الإتقان، ويعتبر كل من" **جلاس. بابام. هوزنك**"1969 أول من قام بتصميم إختبار محكي المرجع ومنه أحدث القياس المحكي المرجع موجة جديدة في علم النفس بصورة عامة وإهتمام أكثر بالعملية التعليمية بصورة خاصة بحيث أنه يمكن من إصدار قرارات تتعلق بتعديل العملية التعليمية وتنطلق هذه القرارات مقارنة بمدى الإقتراب أو الإبتعاد عن الأهداف وتكشف عن نقاط القوة والضعف في تحقيق هذه الأهداف[88]. كما أن هذا النوع من الإختبارات يمنح القدرة للمدرس لتقويم كل مادة دراسية على حدى, أو أكثر من ذلك حين يمكنه من تقويم كل درس أو وحدة تعليمية على حدى، وهذا ما يجعله حاضرا في كل خطوة تعليمية ومنه فهو أداة فعالة في التقويم التكويني بإعتبار الحكم على نجاح التلميذ مرتبط بعدد معتبر من المحكات الموضوعة بصورة سلوكية وإجرائية قابلة للتحقق ,لأن الإختبارات المحكية المرجع تقوم على تحديد ما يعرفه التلميذ فعلا في مادة أو مجموعة مواد دراسية وحدد" **بريكل** Brickell" يعض النقاط الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الإعتبار عند تخطيط هذا النوع من الإختبارات منها التحديد الدقيق للأهداف التي يرغب في تحقيقها وأن يحدد المدة الزمنية المناسبة لقياس أداء التلميذ ويوضع مستوى الحكم على التلميذ بالنجاح كما يوضع إن كان هذا المحك متعلق بكل تلاميذ القسم أو خاص بفئة منهم او لأحد التلاميذ فقط كما يجب عليه معرفة أهم القرارات التي يعمل بها حين يكتشف أن تلميذا او مجموعة تلاميذ أبدو فشلهم لتحقيق المحك[89].

إن هذه الإختبارات تركز بصورة دقيقة على تعلم المعلومات وإحداث التغيرات السلوكية المنشودة ويرى "**أحمد جودة سعادة1986**" أن هذا النموذج من التقويم المبني على أهداف محددة وعلى تصور

---

87 -عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص132.

88- نادية محمد عبد السلام" مشكلات عند بناء الإختبارات محكية المرجع تقليل وتقويم, مجلة علم النفس،العدد23,سبتمبر1992,مصر, الدار المصرية العامة للكتاب، ص ص31-32.

89-نادية محمد عبد السلام" ثلاث محكات رئيسية لتحديد مستوى الإتقان في الإختبارات المحكية المرجع: المجلة المصرية للدراسات النفسية،العدد03,1992, القاهرة, مكتبة الأنجلو مصرية,ص89.

جديد للفعل التعليمي هو الوحيد الذي يمكنه أن يساهم في إضفاء الطابع الموضوعي على عمل المدرس وكذا على عمل التلميذ"[90].

إن المحكات التي يرتبط بها المدرس تنطلق أساسا من المادة او مجموعة المواد التي يدرسها والتي تسعى لتحقيق حاجات التلاميذ كما ان هذه المحكات تتغير من مستوى دراسي لآخر وهذا إنطلاقا من القدرات العقلية للتلاميذ والإستعداد للتعلم وعيله فإن المحك يمكن المدرس من ملامسة التغيرات السلوكية التي يحدثها لدى التلاميذ.

3- الفرق بين الإختبارات المعيارية والمحكية المرجع:

أهم نقطة يمكن أن تميز بين الإختبارين هي تركيز الإختبارات المعيارية أو الجماعية المرجع على نتيجة أحد التلاميذ مقارنة بزملائه الآخرين أو نتائج القسم الدراسي مقارنة بقسم آخر ,اما الإختبارات المحكية المرجع فإنها تقارن نتائج أحد التلاميذ بمعايير محددة وتحاول الإجابة على سؤال واحد وهو: ماذا يستطيع أن يقوم به التلميذ؟ في حين تحاول الإختبارات المعيارية الإجابة عن سؤال آخر وهو : ماهي وضعية التلميذ مقارنة بزملائه؟[91].

كما يمكن ملاحظة الإختلاف في بناء الإختبارات في حد ذاتها حيث يلاحظ أن المفردات المستخدمة في الإختبارات المعيارية تتميز بمستوى متوسط من الصعوبة في حين يلاحظ على المفردات تحقيقه أو الوصول إليه وتختلف حسب درجة صعوبة هذا الهدف. كما ان الإختبارات المعيارية تهتم بالمادة الدراسية في صورتها الكلية, في حين نجد أن المحكية المرجع تهتم بكل جزء من أجزاء المادة الدراسية هذا ما يجعل المدرس في حاجة إليها في كل مراحل العملية التعليمية. فهي تجري عدة مرات خلال الفصل او السنة الدراسية اما المعيارية المرجع فإنها تهتم بالتقويم النهائي هذا ما يجعل المدرس يستعملها مرات قليلة خلال السنة الدراسية هذا ما يجعلها تفيد في تحديد مكانة التلميذ داخل القسم والحكم على أدائه سواءا تعلق الأمر بالنجاح والإنتقال إلى مستوى أعلى مما كان عليه أو القيام بالتغذية الراجعة اللازمة لغرض التطوير حتى يتوافق مع المتوسط العام للقسم الدراسي.

[90]-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص124.

[91]- عزيز سمارة وآخرون المرجع السابق، ص34.

إن الإختبارات المحكية المرجع تسهل الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ مما يمكن العمل على تذليل هذه الصعوبات والتصدي لمواطن الضعف والعمل على تعزيز نقاط القوة والبحث الدائم عن تحقيق الأهداف بطريقة جيدة[92] .

خامسا: أهمية التقويم داخل العملية التعليمية:

لم يعد ينظر إلى التقويم نظرة عابرة داخل المنظومة التربوية بل عنصر فعال وأسلوب لتفعيل باقي عناصرها بإعتباره يحدد مستوى التلاميذ وطريقة لإكتشاف قدراتهم وأسلوب للتنبؤ بنجاحهم الدراسي ,ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين ولكشف عوائق التعلم عندهم ومحاولة إزالتها وذلك بتوفير كل ما يمكن أن يؤدي إلى إثارة الدافعية نحو التعلم وتوفير كل شروط نجاح العملية التعليمية.

إن اتصاف التقويم بالشمولية سواء كان ذلك لتطوير سلوك المتعلم من جميع جوانبه (بنيات معرفية- الجانب الإنفعالي- الإجتماعي- الحسي..) أو لشموله لكل مراحل الدرس يجعل دوره مهما كونه سيرورة دائمة خلال كل المسار التعليمي.

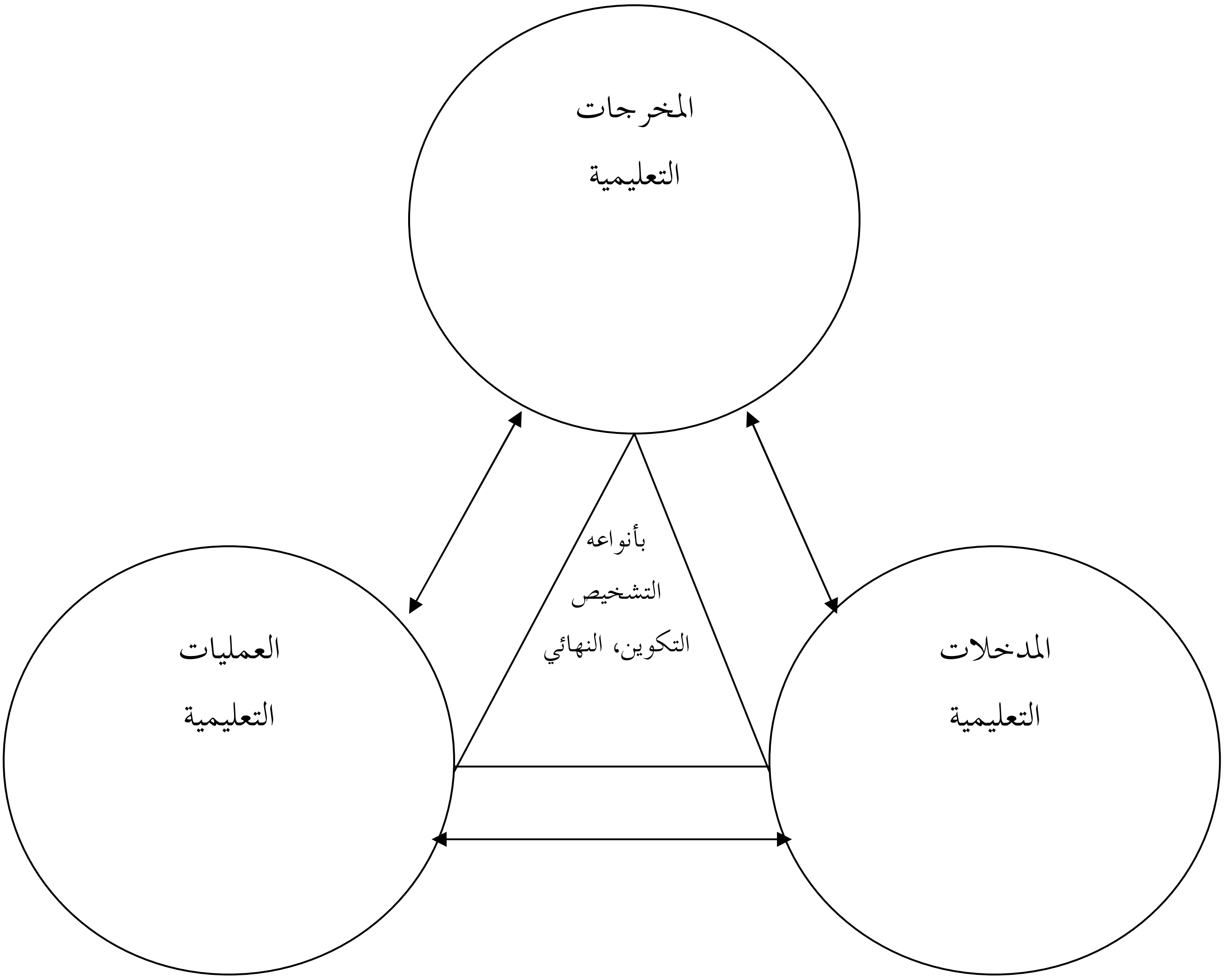
إن دوره خلال المراحل الأولى للدرس تمكن في تقديمه للمعلومات اللازمة للمدرس والمرتبط بمدى إستعداد التلاميذ للتعلم ومدى توفر الميل والرغبة والمهارة اللازمة لذلك كما يسمح لقياس المكتسبات القبلية وتحديد الفروق بين التلاميذ والضبط الدقيق لنقطة بداية الدرس أو الوحدة التعليمية وتكون إختبارات الإستعدادات أسلوبا للتوصل إلى ذلك ولربط المعلومات السابقة والتي لها علاقة بالدرس أو الوحدة الدراسية الجديدة.

ولإكتشاف مدى حصول التقدم أثناء سير الدرس يستعين المدرس بأساليب تقويمية يتعرف بواسطتها على ما تم إنجازه فعلا وملاحظة مدى حدوث التقدم عند تلاميذه وبها يكتشف الفئات التي تحتاج إلى الدعم والمساعدة وضبط مواطن القصور لغرض تعديلها والسعي لتحقيق الأهداف المرجوة[93]وهو ما يمكن أن يوضحه الشكل التالي:

---

[92]-تيغزي محمد" الإتجاه الإديومتري المحكي في انشاء الإختبارات التقويمية وتأويلها وعلاقته بالإتجاه السيكومتري, في قراءة في التقويم التربوي، المرجع السابق ص ص141-146.

[93]-محمد عبد الرحمن عدس، دليل المعلم في بناء الإختبارات التحصيلية، ط2, الأردن,عمان,دار الفكر1999، ص11.



الشكل (2) : موقع التقويم في المنظومة التعليمية[94]

إن الحاجة للتقويم تلزم العملية التعليمية إلى غاية نهاية الدرس أو الوحدة أو المقرر والفصل والسنة الدراسية لأنها تكشف مستوى التلاميذ ومدى إتقانهم للمهارات المندرجة ضمن الأهداف المسطرة من قبل وهذا ما يكون بإستعمال أدوات تقويمية وإختبارات بصورة واسعة ويحاول قدر المستطاع قياس المهارات الأساسية التي يتطلب من التلاميذ الوصول إليها ومما يجعل التأكيد على أهمية العملية التعليمية التقويمية ودورها الفعال في العملية التعليمية هو تعدد مظاهر الإهتمام بالتقويم كمدخل لتوفير التعليم فنجد إهتمام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهذا ما يؤكده إجتماعاتها حول إستخدام نتائج التقويم في مراجعة

94–ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي، المرجع السابق ص30.

العملية التربوية ومن خلال إجتماع خبرائها لتطوير نظم الإمتحانات*، كما ترى في نفس الصدد" **تابا Taba**" أن العملية التقويمية يجب أن تكون متعددة الأغراض من كشف نقاط القوة والضعف ولتسهيل إنجاز الحصة التدريسية وهو ما ذهب إليه " **بيليز Pilliner**" حيث يرى أن التقويم وسيلة وهدفا بالنسبة للتلميذ أما "**موريس Mories**" فيأكد أن التقويم يساعد على كشف مستويات التلاميذ ومدى فعالية الدرس[95].وهو ما ذهب إليه "**توماس هاستنجس وزملائه Tomas Hastandjes**" حين أكدو أن التقويم يستخدم لتحسين التدريس والتعليم ووسيلة لمعرفة الأدلة والطرق المناسبة لتحسين عملية التدريس لهذا فهو لا يقتصر على الإمتحانات النهائية بل وسيلة لكشف مدى تحقيق الأهداف[96]، أما " **محمود منسي** "فيرى أنه: الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها"[97].

وكثيرا ما يحتاج المدرس إلى أساليب التقويم لغرض تحسين دافعية تلاميذه نحو التعلم ومنها يكتشف حقيقة إقتراب التلاميذ من الأهداف كما أنها طريقة لتخزين التلميذ لمعارفه والإحتفاظ بها وهذا من خلال التغذية الراجعة التي تكون بصفة دورية تجعل التلميذ يعي إمكانياته الفردية ونوع النشاطات المدرسية التي له القدرة على تحقيق أهدافها وتنمي رغبة في التعلم الذاتي. وإعتماد المدرس على التقويم في إختيار وحداته التدريسية أمر ضروري وهذا وفقا لتوفر الشروط المناسبة لذلك.فنجد" **هـــ . ومارش H.W.MARCH 1984**" يؤكد أن هناك أولويات التقويم هو جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن التلاميذ للإعتماد عليها حين إختيار المادة التعليمية,[98] بالنسبة للمدرس وتجعل المتعلم يوجه مجهوداته نحو جوانب من المنهاج التي يراها تحتاج إلى جهد إضافي وهذا ما يؤدي إلى تعزيز التعلم باعتبار التقويم خبرة تعليمية فعالة تساعد التلميذ على تثبيت المعلومات التي يتلقاها. وتمنح للمدرس القدرة اللازمة على المراقبة سواء من حيث حدوث التحصيل المرتقب أو القدرة على مقارنة هذا التغير الذي يبحث في السلوك التعليمي للتلميذ مع باقي التغيرات التي تحدث عند زملائه (تقويم معياري) أو مع ما يريد من وراء الحصة التدريسية (تقويم محكي).

---

* -من بينها إجتماع خبراء الدول العربية في الكويت، من 07إلى 12ديسمبر 1974.

95- فتحي يوسف مبارك، المرجع السابق، ص13

96 -محمد بوعلاق,المرجع السابق, ص39.

97 -محمود عبد الحليم منسي، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،ط1, مصر ,القاهرة, دار المعارف، ، 1994، ص96.

98-محمد الطاهر طالبي، " تقييم الدارس للتعليم"، المجلة الجزائرية للتربية،العدد04,1995, المعهد التربوي الوطني، ، ص19.

إنطلاقا من كل هذه المهام المنوطة بالتقويم والتي تبين أهميته والحاجة الملحة إليه ارتأيت أن أضبط بعض المهام الرئيسية التي توضح هذه الأهمية:

– ضبط الأهداف التربوية ومسايرتها وهذا بإعتبار العملية التقويمية تراقب التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم لهذا يساير الأهداف من طبيعتها الإحرائية إلى أقصى درجات الشمولية كمرامي أو غايات وتقويم المدرس المستمر أثناء الحصة التدريسية هو الذي يمكنه من معرفة مدى ملائمة الهداف المسطرة لقدرات التلاميذ ومدى قدرته على تحقيقها[99].

–تقدير حاجات المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وهذا باعتبار التقويم الوسيلة الوحيدة التي تمكن من حصر الجوانب التي يعاني فيها سواء تعلق الأمر بعدم الفهم أو الرغبة في إحداث تغيرات سلوكية ضرورية لنشاطهم التعليمي. كما أن تذكير التلاميذ بالأهداف التي يجب عليهم تحقيقها يجعلهم يبحثون عن كيفيات الوصول إلى ذلك ومعرفتهم للتقدم الذي يحرزونه في مادة دراسية أو مجموعة مواد يجعلهم يبحثون عن تحقيق الأكثر، وهذا ما إستوجب إجراء التقويم بصورة مستمرة لحمل التلاميذ على الدراسة بصورة دائمة[100].

– تحسين وتطوير مردود العملية التعليمية وهذا باعتبار التقويم أداة لهذا التحسين الذي يتم بإتباع كل خطوات الدرس, ومراقبتها إلى غاية تحقيق الهدف الحقيقي المنتظر ويقوم على تقدير المخرجات التعليمية مقارنة بالأهداف والحكم على فعالية العملية التدريسية بفحص تحصيل كل متعلم على حدى .

– تشخيص صعوبات التعلم وكشف جوانب القوة والضعف والعمل على التغلب على الصعوبات وتعزيز جوانب القوة لأن التقويم هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف, والعمل على تحقيقها بأحسن صورة ممكنة وهذا بمساعدتهم واتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح التعليم وتوجيهه وتحسينه بصورة عادلة وفي هذا الصدد يرى " **الدمرداش سرحان**" أن التقويم:" تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها"[101] ويرى " **بلوم**" :" التقويم يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعتبر منهم أثناء العملية

[99]– عزيز سمارة وآخرون، المرجع السابق، ص13.

[100]–سبع محمد أبو لبدة، المرجع السابق، ص.150.

[101] –عبد الله قلي، الأهداف التربوية للتقويم، تضيف بلوم نموذجا في قراءة في التقويم التربوي، المرجع السابق، ص67.

التعليمية ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تورهم أو ضعفهم ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب"[102].

– سهولة توجيه المتعلمين إلى المواد الدراسية والنشاطات المناسبة لهم وهذا ما يسهل عملية التكيف التي تنطلق من معرفة قدرات المتعلمين، رغباتهم كما تسمح بتقديم حصص الدعم والإستدراك لتلاميذ ووضع برامج للمتعلمين حسب رغباتهم كما تسمح بتقديم حصص الدعم والإستدراك للتلاميذ ووضع برامج خاصة بكل فئة حسب القدرات العقلية ,وهذا ما يسمح للمدرس بتكثيف نشاطه.

– يمنح الفرصة للتعليم الجيد ولإبراز القدرات والمواهب ويدفع الإجتهاد وتحسين الذات كما انه وسيلة لتحديد مستوى المتعلم لارتباطه باختبارات القدرات والاستعدادات وما تمليه المقابلات الشخصية[103] .

– يسمح بقبول التلاميذ لمستويات أخرى وهذا وفقا لدنو المخرجات التربوية التي يظهرونها بالأهداف المراد تحقيقها، فقد يكون الحكم بالقدرة على تقديم معلومات إضافية للمتعلمين أو بالحكم على إعادة تكرار المعلومات التي تلقوها نظرا لعدم تحقيقهم لما هو مرغوب فيه. والعمل بنتائج التقويم يسهل المقارنة بين التلاميذ واتخاذ القرارات المناسبة للقبول في الصف الأعلى وإنتقاء الأجدر بهذا القبول مع الأخذ بعين الإعتبار باقي الفئات بإعادة تقديم الخبرات والمعلومات واللجوء إلى حصص ونشاطات إضافية.

---

[102]–محمد شارف سرير نور الدين خالدي، المرجع السابق، ص99

[103]–محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، المرجع السابق، ص25.

أنظر أيضا:

–Zammouri, « Le rôle de l’évaluation dans le système éducatif » publication des services l’ouient ion scolaire, liaisons information, orientation scolaires, Algérie N° :25,1975, pp 75-79.

خلاصة:

إن أهمية التقويم كبيرة جدا خاصة عند فهم طبيعته والعمل بجدية على إتباع خطواته وإعتبار نتائجه بداية بحث تنطلق من تساؤلات حول مدى الوصول إلى مخرجات كانت مسطرة كأهداف مرغوب في تحقيها والسعي نحو إزالة كل العوائق وملء الثغرات التي تفرزها العملية التعليمية ويعتبر التقويم مسؤولا للكشف عنها.

إن الإعتماد على القياس كخطوة أولى للتقويم تمليه أهمية تحديد الرقمي لمقدار ما يوجد في الظاهر المقاسة لغرض معرفة درجة إبتعاد أو إقتراب التلاميذ مما يريد الأستاذ قياسه ولغرض تحديد مكانه التلاميذ أمام الأهداف المسطرة أو تحديد وضعيتهم مقارنة بزملائهم وهذا ما يسمح له بتقدير جيد لوضعيتهم.

إن القياس والتقدير الجيد يعتمدان على بناء اختبارات دقيقة تتصف بالصدق والثبات والموضوعية وتصاغ في مجموعة أسئلة تسعى إلى إعطاء تقديرات كمية وكيفية للتلاميذ بعد قيامهم بإنجاز سلوك تعليمي معين وهو ما يمكن من تثمينها وإصدار الحكم عليها وغن التقويم كعلم لا يكتفي بمعرفة هذه الأحكام بل يسعى إلى الضبط والتحكم والبحث دائما عن النظر.

رغم الإختلاف بين الباحثين في وضع تقسيم لمراحله إلا أن هناك إتفاق على أن التقويم الجيد هو الذي يساير المدرس أو الوحدة أو البرنامج والمنهاج من بدايته إلى نهايته، أي قبل البدء في الدرس لمعرفة مدى توف الظروف المناسبة وأثناءه لغرض كشف الصعوبات وتصحيحها مباشرة حين وقوعها قبل البحث عن درج الإقتراب من الهدف المسطر من وراء الدرس.

لكي يكون التقويم معبرا عن حقيقته يجب أن يعتمد على عدة أساليب تقويمية وذلك بإختلاف المعلومات التي يريد قياس تحقيقها أو وفقا درجة فعالية الأدوات المستعملة فقد يلجأ إلى الإختبارات الشفهية التي تدفع بالدرس قياس تحقيقها أو وفقا درجة فعالية الأدوات المستعملة فقد يلجأ إلى الإختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها المختلفة ,او الإختبارات الأدائية والملاحظة بالأدوات التي تستعمل فيها أو الإعتماد على المقابلة الشخصية مع التلاميذ ومتابعته لتلاميذه بمعرفة بعض العوامل كالحالة الأسرية أو المادية وهذا لغرض المعالجة والإستدراك كما يمنح إستعمال عدة مقاييس فائدة الكشف عن بعض جوانب السلوك التي لا تستطيع الإختبارات الأخرى الكشف عنها.

إن التقويم الجيد الذي يساير العملية التعليمية ويراقب جميع خطواتها وكل التغيرات التي تحدثها والذي يعتمد على أساليب وأدوات متنوعة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية والقدرة على التمييز والذي يصلح كطريقة للتصحيح والتعديل وليس لغرض إصدار أحكام نهائية فقط.

الفصل الثالث:صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط

- تمهيد

أولا: طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها

1- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط.

2- التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

3- خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

4- طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانيا: صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط.

1- صعوبات مرتبط بفلسفة التقويم.

2- صعوبات يفرضها الجانب التشريعي.

3- صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية.

4- صعوبات إستعمال الأساليب التقويمية.

5- صعوبات مادية.

6- صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج والطرق التدريسية المستعملة.

7- صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها.

8- صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها.

خلاصة.

الفصل الثالث:صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط.

- تمهيد

أولا: طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها.

1-مفهوم مرحلة التعليم المتوسط.

2- التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

3- خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

4- طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانيا: صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط.

1- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم.

2- صعوبات يفرضها الجانب التشريعي.

3- صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية.

4- صعوبات استعمال الأساليب التقويمية.

5- صعوبات مادية.

6- صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج والطرق التدريسية المستعملة.

7- صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها.

8- صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيره

-خلاصة.

تمهيد:

يحتل التقويم مكانة هامة في المنظومة التربوية ويعتبر العنصر المنشط لها، فبواسطته يمكن كشف كل الثغرات التي تعيق العملية التعليمية ,لأن التمكن من العملية التعليمية ينطلق من التحكم في العناصر المشكلة لها بدءا بتخطيط أهداف يمكن تحقيقها, ودراسة جدية للمحتوى الذي يمنح كمادة يمكن تعليمها وما تتطلبه من وسائل وتنفيذ سليم لها وصولا إلى طرح تساؤلات حول مدى الوصول إلى ما هو مرغوب فيه وهي المهمة التي يتميز بها التقويم ويجعله يدفع دائما نحو تحقيق مردود تعليمي أفضل.

إن عدم التحكم فيه يبعد الأستاذ عن مهنته وعن المهام التي يجب عليه القيام بها وينقلب المنهج الذي بين يديه إلى خبرات ومجموعة معلومات مفككة وغير مرتبطة ويجعل العملية التعليمية جافة ويفقدها تفاعلها وحيويتها التي تمتاز بها، كما تؤدى إلى الرسوب والتسرب المدرسيين مما يخلق صعوبات جمة للمشرفين على قطاع التربية ويجعل الحلول مستعصية عليهم.

إن انتقال التلاميذ من المرحلة الإبتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط يعني حدوث نوع من التغير الذي يطرأ سواء على الناحية التعليمية لديهم باعتبارهم سيتلقون معارف ممثلة في مجموعة مواد دراسية يدرسها مجموعة أساتذة .كما أنهم سيواجهون نظاما تقويميا جديدا. وهذا باختلاف الوثائق التربوية والمناشير المحددة لكيفيات التقويم في كل مرحلة، وإذا كان على العملية التقويمية أن تقوم بدورها , فإن هناك من الصعوبات التي تعترض سبيلها والتي سأتطرق إليها في هذا الجزء، من خلال محاولة معرفة طبيعة المرحلة وتنظيم المعارف فيها والتطرق إلى خصائص النمو, باعتبارها تشمل مرحلة عمرية تصاحبها عدة تغيرات فزيولوجية ,إنفعالية ,إجتماعية وحس حركية وصولا إلى إبراز بعض خصائص التقويم المعمول بها. وهذا ما يمكن أن يكشف الصعوبات التي تواجه أستاذ التعليم المتوسط عند تقييمه وتقويمه لمختلف نشاطات تلاميذه، انطلاقا من صعوبة التقويم في حد ذاته والكشف عن واقع وإعداد الأساتذة والشح الذي يواجهونه في قلة المعلومات . ,وما تفرضه التشريعات التي تأتي كقرارات يجب تنفيذها ثم النقص في إعداد أساليب تقويمية وكيفيات استعمالها, إضافة إلى الصعوبات المادية وما يرتبط بكثافة البرامج الدراسية وغياب تحديد أهدافها ثم الصعوبات الناتجة عن كيفية تصحيح نتائج الأساليب المستعملة والإستفادة منها .

أولا: طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها

يعتبر قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي أولت لها الدولة الجزائرية غداة الإستقلال أهمية كبرى، لما لها من فائدة في إعادة بعث وإحياء مقوماتها من جهة, والدفع بالبلاد نحو التقدم والرقي من جهة أخرى ,وحاولت تنظيم مراحل تعليمية متدرجة ومنقسمة إلى أربعة مراحل أساسية وهي: (مرحلة التعليم الإبتدائي، مرحلة التعليم العام المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة التعليم العالي)وكانت كل مرحلة منها تهدف إلى تحقيق غايات ومرامي وتوافق طبيعة نمو الفرد، ولعل مرحلة التعليم المتوسط من المحطات الرئيسية فيها[104].

1-مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

بعد التحاق التلميذ بالمدرسة وفي مرحلتها الإبتدائية التي تدوم خمس سنوات تنتهي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط التي تدوم أربع سوات تنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط.

تسعى هذه المرحلة إلى مسايرة استعدادات التلاميذ وقدراتهم وتحقق الرغبة التعليمية لديهم وتبحث عن مواكبة النمو الجسمي ,النفسي ,العقلي والإجتماعي والقدرات العقلية والنفسية التي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة.

إن الإصلاحات التي حاولت السلطات العمل بها أدت إلى تغير في تنظيم المرحلة وهذا توافقا مع السياسة التربوية المنتهجة حيث كانت المرحلة بعد الإستقلال إلى غاية بداية السبعينات توفر ثلاثة أنماط من التعليم[105] وهي: التعليم العام الذي ينتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم العام أو شهادة التعليم المتوسط، والتعليم التقني الذي يمنح فرصة ثلاث سنوات من التعليم ينتهي بشهادة الكفاءة المهنية, والتعليم الفلاحي الذي يدوم ثلاث سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية[106].

ومع بداية السبعينات جاءت الإصلاحات التربوية وهو ما تضمنت أمرية 16أفريل1976 التي حددت إقامة المدرسة الأساسية وكان أول بداية فعلية لها في الموسم الدراسي 1981.80 [107].

وجاءت المدرسة الأساسية بمحاولة مواكبة التغيير الاجتماعي والاقتصادي ووجوب شمولية التعليم وإجباريته ,ومن خلال تطبيق المدرسة الأساسية صارت المرحلة المتوسطة تمثل الطور الثالث منها.

---

104 -بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ط1, الجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر,1993، ص32..

105-أنظر المرسوم رقم 71-188 المؤرخ في 30جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.

106-أنظر المرسوم رقم 72-40 المؤرخ في 15فيفري 1972 المتضمن إنشاء شهادة التعليم المتوسط.

4-بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، الكتاب الثاني،ط1, وهران, دار الغرب،2002، ص44..

إن التغيرات العالمية والمحلية استدعت إعادة النظر في السياسة التعليمية فحدثت تعديلات قصد مسايرة هذه التغيرات ,كالتعديل الذي طرأ على المواد الاجتماعية1989 وإدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى. حتى جاءت قرارات إصلاح المنظومة التربوية وإعادة العمل بمرحلة التعليم المتوسط ذات الأربع سنوات من الموسم الدراسي 2004/2003 [108].

2- التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط:

وضعت المناهج المحددة لهذه المرحلة بصورة شاملة لكل الجوانب التعليمية وتحاول العمل بطريقة تكون النتائج التعليمية للتلاميذ محققة بصورة فعالة ومردود ملائم وذلك بإتباع المقاربة البيداغوجية للتدريس بالكفاءات، والتي تعني وصول التلميذ إلى الأداء الإيجابي لعمل معين أو قدرته على توظيف معارفه بطرق منظمة[109] . فهدف المرحلة هو الوصول إلى مخرجات تربوية بعد انقضاء مدة الأربع سنوات التي يزاول فيها التلميذ تعليمه حيث تجعله قادرا على التحكم في استعمال كل المعارف التي تلقاها , وتتكون لديه القدرة على إيجاد الحلول المناسبة حسب الوضعية التي تواجهه والإستفادة من معلوماته في حياته الشخصية مما يسهل له الاتصال والتواصل بصورة جيدة مع محيطه ويكون عنصرا فعالا داخل الجماعة. ويمكن اختزال مجموع العمليات المنتظر تحقيقها بعد نهاية المرحلة والحصول على شهادة التعليم المتوسط فيما يلي:

أ- الفعل: وذلك بالعمل على إنجاز أعمال ومشاريع وإيجاد حلول واقعية للمشكلات وتنمية قدرات التلميذ على التحليل والتركيب وإنجاز تمارين وإعداد تقارير.

ب- الفهم: والتي تبنى على القدرة في استغلال المعلومات بدل الحشو وكثرة المعارف بل إن كثرة هذه المعارف مرتبط أساسا بمدى القدرة على الاستفادة منها.

ج- الإستقلالية: أي قدرة التلاميذ الاعتماد على أنفسهم مما يمنح لهم فرص الابتكار والتحكم الفردي في الأشياء الموضوعات والظواهر[110].

---

[108]-أنظر المرسوم رقم 247 المؤرخ في 04جوان 2003 المتضمن تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط.

[109]-عبد الكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها،ط3, المغرب, منشورات عالم التربية ،, 2003، ص59.

[110]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى متوسط للمواد: التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، أفريل 2003، ص05.

إن مختلف المعارف التي تحاول هذه المرحلة أن تجعل التلميذ يتحكم فيها تنظم في مجموعة مواد دراسية كاللغات التي تسمح للتلميذ بالتواصل مع الآخرين وإستعماله اللغة في حياته الشخصية وفي نشاطه مع الجماعة كما تسعى التربية الدينية للتلميذ إلى تهذيب سلوكه والعمل بقيم الدين الإسلامي.

كما تحقق له التربية المدنية التكيف مع الآخرين والتدرب على المسؤولية بمعرفة القوانين التي يجب العمل بها لتنظيم الحياة العامة، وتمكنه مادتي التاريخ والجغرافيا من معرفة علاقته بمحيطه الخارجي وتمكنه الرياضيات من توظيفها في حياته اليومية كما تضعبه مادة علوم الطبيعة والحياة في موقع يعي فيه الظواهرو القوانين الطبيعية وإستعمال لغة العلم للإتصال ولا يتأتى ذلك إلا بالاستعانة بالعلوم الفيزيائية، كما تسعى المناهج الممثلة لهذه المرحلة إلى تطوير الجانب الجمالي والفني وهو ما تعبر عنه التربية الموسيقية والتشكيلية والتربية البدنية.

3- خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

إن اكتساب المعرفة يمر حتما بالرغبة فيها, ومدى التهيؤ لاستيعابها لذا تم وضع مراحل عمرية تتوافق من المتطلبات المعرفية التي يتلقاها الفرد. وبعد نهاية المرحلة الإبتدائية التي تمتد عادة من السادسة إلى غاية الحادية عشرة تليها المرحلة المتوسطة التي تمتد عموما من 12 سنة إلى غاية 16 سنة، وتتميز هذه المرحلة بظهور البلوغ لدى الجنسين وازدياد قدرة التلميذ على الاستدلال وظهور ميول ومهارات تبين وجود حوافز ودوافع مهنية لدى التلميذ لأنها مرحلة التأكيد على القدرة في إستعمال الخبرات وإيقاظ المدخلات التي يكون قد إكتسبها في مرحلة التعليم الإبتدائي ويمكن اعتبار هذه المرحلة كمرحلة تحول من الطفولة والإستعداد للرشد أو التدرج نحوه، لهذا يطلق عليها مرحلة المراهقة التي تصاحب النضج والبلوغ لدى الطفل. والمراهقة adolescence معناها السير نحو النضج هذا ما يجعل مرحلة التعليم المتوسط مميزة من هذه الناحية باعتبارها تلازم تغيرات في النمو بكل جوانبه الجسمي ,العقلي ,الإنفعالي والإجتماعي والحس حركي، وسأحاول التطرق إلى هذه التغيرات التي تحدث في هذه الجوانب وهي:

- **النمو الجسمي والفسيولوجي:** تحدث أثناء هذه الفترة تغيرات فسيولوجية تبين دخول الفرد في مرحلة البلوغ حيث تظهر علاماته كظهور العادة الشهرية لدى الإناث, وبداية إنتاج الجهاز التناسلي لدى الذكور للحيوانات المنوية بالإضافة إلى ظهور الخصائص الجنسية الثانوية لدى الجنسين.

ويبدأ عمل الغدد بصورة فعالة تعمل الغدة النخامية على إستثارة النشاط الجنسي وتعمل الغدة الكظرية إفرازاتها على زيادة الإسراع في النمو الجسمي[111] .

---

[111] -حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، الطفولةو المراهقة،ط5,القاهرة, عالم الكتب ، 1999، ص ص 332-345.

كما تحمل هذه المرحلة تغيرات فسيولوجية كحدوث تغير في التمثيل الغذائي وتزداد حاجة للفرد للأكل باستثناء الحالات المرتبطة بتغيرات انفعالية. وتتغير بعض ملامح الطفولة كغلاضة الصوت بالنسبة للذكر وتغيير شكل الوجه وزيادة في الطول ونمو العضلات.

– **النمو العقلي:** بعد نهاية مرحلة الطفولة تحدث هناك قفزة في النمو المعرفي ونضج في القدرات العقلية ويتولد التفكير المنطقي لدى التلميذ وتزداد القدرة لديه للتحصيل والتعلم ويطلق "**جون بياجي** J.Piaget" على هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقي الرمزي حيث يتولد عند التلميذ الفكر التجريدي وهو التحول من المحسوس إلى المجرد وتزداد لديه القدرة على التحليل والتركيب عوض الاكتفاء بالفهم والاستيعاب[112].

– **النمو الإنفعالي:** تتميز الإنفعالات في هذه المرحلة دون غيرها من المراحل بالتذبذب والتغيير وتتكون لدى التلميذ الرغبة في تكوين انفعالات ذاتية تبين رغبته وشعوره بضرورة الاستقلال عن انفعالات الآخرين وخاصة أفراد الأسرة كما يميز التذبذب الانفعالي ميل الفرد إلى الخجل أو الإستجابة للمثيرات بطرق غير مناسبة .كما تتولد لدى الفرد القدرة على الخيال لتحقيق بعض الرغبات المتعلقة بالميل إلى الطرف الآخر ولمعرفته إستحالة تحقيقها وضرورة كبتها إشباعها بأحلام اليقضة[113] .

– **النمو الإجتماعي:** يسعى الطفل في هذه المرحلة إلى المشاركة الإجتماعية مع الآخرين وخاصة عند عدم الإنطواء وتظهر لديهم الرغبة في أداء دور وسط الجماعة بعيدا عن الدور الذي تؤديه الأسرة وبصورة خاصة الوالدين ويسعى إلى تكوين تصور شخصي عن أمنياته الإجتماعية من التعليم والتكوين والإستعداد للحياة الإجتماعية واللجوء إلى ربط العلاقات وتكوين أقران والبحث عن الهوية الذاتية حسب تعبير" **إريكسون**".

– **النمو الحس حركي:** ينمو المجال الحركي لدى التلميذ بصورة كبيرة انطلاقا من مروره بالمرحلة الإبتدائية التي يكون قد تدرب فيها على عدة حركات تمليها عليه عدة مواد تعليمية كالمحادثة والتعبير الحر والتربية المدنية ,ولهذا تتحول من التمركز نحو الذات إلى التمركز نحو الآخرين وينمو النشاط

أنظر أيضا:

– محمد زياد حمدان، علم النفس النمو التربوي، مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، ب ط , الأردن ,دار التربية الحديثة, 2000، ص28.

[112]–محمد زياد حمدان ، المرجع السابق، ص57.

[113]–حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص ص 352-354.

اللغوي بدرجة كبيرة فيلجأ التلميذ إلى إستعمال اللغة الرمزية المفهومة لديه وعند زملائه وتظهر الحركات الجمالية كالرسم والرياضة[114].

	المعارف المناسبة للمرحلة
المرحلة الإبتدائية (مرحلة التفكير الحسي) 7سنوات ← 12سنة	– معارف مادية حسية مع المعارف المنطقية الرياضية البسيطة – التمثيل واللعب والصور والمجسمات
المرحلة المتوسطة (مرحلة التفكير الرمزي) 12سنة 15سنة	– معرفة منطقية رياضية – تعلم إدراكي رمزي لفظي وكتابي – وسائل رمزية شفوية وكتوبة

الجدول (01) يوضح التطور في المعارف المناسبة للتلاميذ في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة[115].

4- طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط:

يسعى المشرفون على التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزء من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على الكشف عن تحقيق الأهداف التربوية ومنه تصب القرارات والمناشير الوزارية في هذا الإتجاه[116].

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية للاستدراك عند عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف، وعلى أساتذة المواد الأخذ بتقيمات الفروض والإستجوابات والإختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ[117].

كما تتطلب هذه المرحلة التنويع في الأساليب التقويمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية وذلك بتنوع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى لأخر بحصول التلميذ على الأقل على نصف المعلومات وذلك بعد جمع المواد بمعاملاتها، والحصول على المعدل السنوي المنبثق من معدل الفصول التعليمية الثلاثة في السنة الدراسية.

114- محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص108.

115- المرجع السابق، ص.90.

116 - أنظر وزارة التربية الوطنية, المنشور رقم1011 المؤرخ في 11أوت 1998 المتعلق بالتقويم الدراسي والبيدا غوجي في المنظومة التربوية.

117- أنظر المراسلة الوزارية رقم 002 المؤرخة في 10 سبتمبر 203 المتعلقة بالإستدراك.

كما تتميز هذه المرحلة بالعمل ببطاقة المتابعة والتوجيه التي تستلزم مراقبة عمل التلاميذ منذ انتقالهم إلى السنة الأولى متوسط وتنتهي سنوات التعليم المتوسط بنجاح التلميذ في شهادة التعليم المتوسط والتي تمزج فيها علامة امتحان التعليم المتوسط بالمعدل العام للسنة الأخيرة من التعليم المتوسط مع إعطاء ضعف المعدل لامتحان شهادة التعليم المتوسط، ويكون إصدار الحكم بالانتقال إلى مرحلة أخرى وهي التعليم الثانوي أو الرسوب والفشل.

إذا كانت تلك الرغبة قوية في إعطاء التقويم أهمية كبرى في هذه المرحلة فإنها تصدم بمجموعة عوائق وجوانب وبالتالي يكون هدف أستاذ المادة هو السعي لإتمام البرنامج بالإضافة إلى صعوبات مرتبطة بعدم القدرة على التقويم التشخيصي والعمل الدائم بالتقويم التكويني مما يصعب الحكم والوصول إلى تقويم عادل وحقيقي يبرز قدرات التلاميذ كما تصطدم العملية التقويمية في هذه المرحلة بصعوبة تدارك المعلومات السابقة في ظل التوزيع الزمني المحدد لساعات الدراسة وبالتالي عدم القدرة على الإستدراك و بالتالي لا يجد الأستاذ الوقت اللازم لتصحيح وتعديل الواجبات التي يكلف التلاميذ القيام بها.

ثانيا: صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط:

1-صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم:

إن العملية التقويمية صعبة في كل المجالات وخاصة عند التعامل مع السلوك الإنساني لهذا تكون معقدة في الحكم على الحصيلة التي وصلت العملية التعليمية إلى تحقيقها سواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدرتهم في التعامل مع المواقف وحل المشكلات.

إن سبب هذا التعقيد تمليه الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي وفي تفاعل وتغير مستمر . هذا يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة والوراثة ويمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه.

إن القياس في مجال التربية لا يخضع لنفس الشروط والوسائل التي يخضع لها في الميادين الأخرى كالأطوال والأوزان وغيرهما لأنه ينطلق من قياس غير مباشر ,بينما تنطلق الأخرى من القياس المباشر ولأن قياس الشخصية والتغيرات السلوكية ليست كقياس الأطوال, لأن هذا الأخير ملموس وظاهر بينما

العمليات التي تستهدفها التربية لتغييرها ويقوم التقويم بتقييمها والحكم عليها وتعديلها هي عمليات باطنية غير ملموسة وخاصة ما تعلق منها بالجانبين المعرفي والإنفعالي[118] .

إن القياس الذي يعتمد عليه التقويم التربوي لا يصنع درجات عالية من الدقة بل كثيرا ما يكتفي بالقياس الإسمي والرتيبي ,وقياس الفئات المتساوية في حين يجعله بعيدا عن القياس النسبي واعتماده على صفر حقيقي معبر بدقة عن الظاهرة المقاسة بدل الصفر الاعتباطي. وبالتالي يجعل استعماله في وصف وقياس الظواهر السلوكية الناتجة عن عملية التعلم أمرا صعبا. لأن النقطة التي يتحصل عليها الفرد قريبة من الحقيقة وليست كل الحقيقة وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات حول الرضا عن تقييم الأستاذ منها دراسة "**راتس**Raths" 1987 حول المشكلات المرتبطة بنظام الدرجات لعدد من الجامعات الأمريكية حيث توصل إلى إكتشاف إنتقادات الطلاب لها ويعتبرونها بعيدة عن القيمة الحقيقية لمختلف نشاطاتهم[119]، لهذا فإن تحويل تقديرها من صيغتها الكمية إلى صيغتها الكيفية ليس مطابقا تماما. لأن التقويم في ميدان التربية ما هو إلا محاولات للتقريب والحكم على مستوى التلميذ وبالتالي إصدار قرارات قريبة من الصواب ,لأن العدد لا يوضح بدقة المسافة التي تفصل بين مجال السلوك الذي ينتمي إلى معطي بيداغوجي ومجال النقطة التي هي معطي عددي.

إن التقويم يتطلب تحديد الشيء المراد قياسه بدقة وهو الأمر الذي يجعله صعبا في ظل عدم القدرة على هذا التحديد بنفس الدرجة التي تمكنه المجالات الأخرى. كما أن هناك من العوامل الدخيلة التي تؤثر على الناتج التعليمي مما يجعل الحكم على هذا الناتج كان بسبب العملية التعليمية التي قام بها الأستاذ فقط أمرا صعبا[120].

إن وضع حد للمتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المخرجات يتطلب وضع أدوات قياس دقيقة وموضوعية بعيدة عن الذاتية والوصول إلى إثبات النتائج عند تكرار قياسها وصدق الأدوات حين توضع لقياس ما وضعت لقياسه فعلا أمر صعب في ظل عدم قدرة الأستاذ على تحقيق ذلك وخاصة مع الإختبارات الموضوعية ,ومختلف المقاييس التي تقيس الدافعية والقدرة والإتجاهات والميول. وهذا ما يجعل كثيرا من التغيرات التي تحدث نتيجة العملية التعليمية ناجمة عن عامل الخطأ أو خطأ القياس ورغم المحاولات التي بذلت في ميدان القياس لجعله قريبا ومعبرا عن حقيقة العملية التعليمية وظهور أساليب تقويمية

[118]-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ب ط , البليدة,قصر الكتاب، 1991، ص10.

[119]- Raths(1987) « Grading problems » Ameter of Communication the journal of educational reserch.vd.80.N°=3 pp133.136.

[120]-محمد فاتيحي، المرجع السابق، ص20.

قريبة من الدقة التي يمنحها العدد والممثل في علم الإحصاء والرياضيات ومحاولات باحثين على غرار" **تورستون**" Thurstone و"**كليفورد**" Guilford و"**موست**" Mostelle. إلا أن شعور التلاميذ والأولياء بعدم الرضا وعدم العمل بالتقييم الذاتي وتفاجأ الأستاذ من النتائج التي يبرزها التقويم النهائي الذي يكون على شكل إمتحانات ومسابقات يجعل أساتذة التعليم المتوسط بعيد عن العمل بما توصلت إليه مختلف البحوث المنجزة في ميدان القياس[121] .

إن قياس الأستاذ وحكمه على تلاميذه قد لا يعبر تماما عما هو في الواقع, فقد يميل حكمه إلى الذاتية ويجد نفسه يفضل مجموعة على أخرى ويتساهل في تقييم سلوكهم ومنح النقطة التي إذا كانت عنده تعتبر حكما وتعتبر عند التلميذ معلومة توضح له مكانته داخل الفصل ودرجة تفوقه في تحقيق الأهداف. أو إختيار الأستاذ لمجموعة داخل القسم وجعل الدرس يتمركز حولهم أو شعور بعض التلاميذ بمدى ابتعاد الأستاذ عنهم يسبب لهم أثارا نفسية وشعورا بالنقص[122].

إن تأثير الهالة وصعوبات الوصول إلى أحكام معبرة كان محل بحث ودراسة العديد من رجال التربية وخاصة المختصين في الدراسة المنهجية للإمتحانات أو الديسيمولوجيا مثل " "**نوازات**G.Noizet"1961. " **بيرون**H.Pieron 1963"

حيث عبرا عن وجود علاقة مباشرة بين تفوق التلاميذ والحالة النفسية للأستاذ هذا ما يجعل تصحيح الأستاذ لنفس الورقة في ظرفين مختلفين ينجم عنها وضع نقطتين مختلفتين. فتقويم الأستاذ عند الشعور بالسعادة التامة قد لا يكون نفسه عند الشعور بالقلق وهو ما عبر عنه كل من " **نوازات**G.Noizet"و" **بونيول** J.J.Bonnial 1969" حين اعتبرا أن التقويم المدرسي عبارة عن سلوك يصدر حسب الوضعية التي يكون عليها المقوم ,هذا ما يجعل التحكم في العملية التقويمية أمرا صعبا و خاصة مع الحالة النفسية والظروف الاجتماعية والمادية الغير مستمرة لكثير من الأساتذة[123].

إن من بين الصعوبات التي تعيق تقويم الأستاذ هو الواقع البروتوكولي الذي وصلت إليه الإمتحانات في مؤسساتنا والذي خلق بعض الظروف الطارئة بالنسبة للتلاميذ مما يؤدي إلى حالات قلق الإمتحانات .هذا ما يجعل نتائج التقويم غير معبرة لعدم استقرار الحالة النفسية للتلاميذ ودخول بعض العوامل الغير

---

[121]-المرجع السابق، ص21.

[122]- Pieron .H.examens et docimologie p.v.f. paris .1963p63.

[123]-Derghal « systèmes de normes et évaluation scolaire dans le cycle fondement », revue Algérienne de psychologie et des sciences de l’éducation, université d’Alger, N°=06 .Anne 1994-1995.p12.

مألوفة لديهم يزيد من حالات القلق كتغير أماكن الجلوس أو الأقسام وعدم القدرة على الإستفسار أو تعدد المصححين لإجاباتهم.

إن التقويم المتمركز على الكفاءات يتطلب توفر الظروف اللازمة والتخلي عن كل العوامل الذاتية والتفتح أكثر على الحياة الإجتماعية للتلميذ ,وجعل المدرسة نسق صغير ذو علاقة وطيدة بنسق كبير وهو المجتمع, ومعرفة دقيقة لما يحتاج إليه من كفاءات والتفتح على الحياة بالتأكد من تحكم التلاميذ في مختلف العمليات وهذا ما يصعب تحقيقه في ظل ارتباط المؤسسات بالوسائل التقويمية وغياب المتابعة وروح التنسيق التامة بين المدرسة والأسرة.

إن العودة إلى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تسعى المدرسة الجزائرية إلى تحقيقه نجد أنها بعيدة عن الوصول لعدة إعتبارات وعوائق. فمهما كانت درجة يقظة الأستاذ لتحقيق العدالة في التعليم سيبقى ذلك صعبا لأن تلاميذه لم يستفيدوا من نفس النصائح، فقد تكون هناك مشوشة للبعض منهم تؤثر سلبا وعناصر مدعمة تساعد الآخرين إيجابا[124].

إن كل هذه العوامل تجعل من العملية التقويمية في حد ذاتها معقدة ومركبة وتحتاج إلى تخطيط بعيد المدى ويجعلها قريبة من التقويم في العلوم الطبيعية والفيزياء لإصدار أحكام معبرة بدقة.

2-صعوبات مرتبط بإعداد وتكوين أساتذة التعليم المتوسط:

حاولت الجزائر مباشرة بعد الإستقلال معالجة التأطير البيداغوجي في المؤسسات التربوية بالإعتماد على ثنائية التوظيف، أي الجزائريين الذين يمثلون الممرنين والجانب وهم المتعاونين كما أن نقص التأطير مع بداية الإستقلال أدى إلى قبول إدماج الكثير من الشباب في قطاع التعليم بدون العمل بدقة على إنتقاء وإختيار أفضل العناصر.

إن محاولة الرفع من مردود العملية التعليمية إقتضى إجراء تربصات وملتقيات كأسلوب لتكوين استثنائي اقتضته الضرورة ,والعمل على إنشاء مراكز لتكوين المعلمين والأساتذة بداية من سنة 1964 وتكوين المعاهد التكنولوجية للتربية[125].وتلت هذه المحاولة إنشاء مديرية التكوين والتربية تابعة لوزارة التربية الوطنية[126] و التي اهتمت بإعداد وتكوين المعلمين والأساتذة وشمل التكوين ثلاثة أنماط كما حددها المنشور رقم 7-1975 المؤرخ في 8 فيفري 1975 وهي التكوين الأولي الذي يتلقاه المتربص في المعاهد

[124]-محمد فاتيحي، المرجع السابق، ص24.

[125] -أنظر المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 الذي ينص على تأسيس المعاهد التكنولوجية.

[126]-أنظر المرسوم رقم 71-123 المؤرخ في13 ماي 1971 المتضمن إنشاء مديرية التكوين بوزارة التربية.

التكنولوجية والتكوين المتواصل الذي يكون في ميدان العمل قبل الترسيم والتكوين المستمر على شكل أيام دراسية وملتقيات ورشات عمل.

إن إعداد أساتذة التعليم المتوسط في المعاهد التكنولوجية كان يتطلب تلقي معارف نظرية ومهارات تطبيقية على المتربص أن يلتزم بها ,ويثبت تفوقه فيها وبتفحص البرامج المعتمد عليها لغرض هذا الإعداد نلاحظ الحجم الساعي القليل جدا المخصص لعلم النفس التربوي بفروعه الكثيرة وتهتم بصورة كبيرة بطرق وأساليب التعلم ومعرفة مراحل النمو وخاصة الطفل والمراهق[127].

وإن الإكتفاء بجعل التقويم كوحدة دراسية قصيرة يعني تجاهل الدور الذي يؤديه كعنصر فعال داخل العملية التعليمية .

وفي دراسة أجريت بالمركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي بمصر على عينة من 6431 معلما ومعلمة اتضح من نتائجها الصعوبة التي يواجهونها في ضبط الفروق الفردية بين التلاميذ وتقويم تحصيل التلاميذ.

إن العودة إلى التكوين المستمر الذي تسعى مديرية التكوين إلى تنفيذه عبر المفتشيات عادة ما تقتصر على التربويات خاصة منها كيفية إعداد وتطبيق الدرس والذي يكون بصورة آلية كما يأتي في مذكرات الدروس التي تختزل الدور الفعال للأستاذ من مبدع في درسه إلى منفذ فقط، كما أن المتفحص للملتقيات يلاحظ أن الأستاذ يتلقى معلومات نظرية وفي ظروف قصيرة وغير كافية قليلا ما تتطرق إلى تزويد معارفه بتقنيات وأساليب التقويم. وإن التطرق لكيفيات إعداد وتنفيذ الدروس يقصر من العملية التقويمية ويجعل الأستاذ فاشلا حين تواجهه مواقف ومثيرات جديدة[128] .

ويبقى التحكم في بناء الإختبارات والتحكم في العملية التقويمية أمرا صعبا في ظل البرامج والمعلومات التي تمنح عبر التكوين بأنماطه الثلاثة(أولي، متواصل، مستمر) وفي ظل الإستغناء نهائيا عن المعاهد التكوينية المنتشرة عبر بعض الولايات والإكتفاء بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة.

إن أهمية إعداد الأساتذة كان محور اهتمام العديد من الدول فبرزت مدارس للتنمية المهنية كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يرى " **بوردونكل** R.Bourdoucle " أن السببين الرئيسيين للاعتناء بهذه المدارس هو اقتصار تكوين الجامعة على الجانب النظري وإمكانية منح هذه المدارس

---

[127] -برامج ومواقيت تكون إطارات المعاهد التكنولوجية للتربية همزة وصل، العدد 10، 1976، ص39.

[128]-توصيات لجان الملتقى الجهوي لمفتشي التعليم الإبتدائي والمتوسط والمستشارين التربويين لولايات الشرق من 17 إلى 20 أفريل 1972 ، مجلة همزة وصل ، عدد05 ص ص130-132.

تكوينا أفضل في كل الجوانب التي تحتاج إليها الأستاذ. وهو ما عملت به دولا أخرى وهو ما أكدته دراسة" **البسيوني** 1991 "و"**الصانع** 1981"

في فرنسا أنشأت كليات لإعداد المعلمين والأساتذة مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية ، تعمل هذه الكليات على الإعداد اللازم للأستاذ حتى يتحكم في صفه الدراسي, فيتمكن من تشخيص الصعوبات واكتشاف نواحي القوة والضعف ,وتوجيه تلاميذه أثناء الدرس وكلها أدوار رئيسية على الأستاذ أن يتكون فيها قبل مواجهته لتلاميذه ويراها " **جونسون** Johnson"1979 ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية وتقويمها[129].

كما يرى " **أميدون** Amidon"1966 أن الإعداد الجيد للمعلم يتطلب تعليمه كيفيات تخطيط النشاطات وتحفيز التلاميذ على التعلم, ضبط الحوار والمناقشة الجماعية وهذا كله ما يمكن عند التدريب على التقويم.[130]وهو نفس التصور الذي ذهب إليه "**أرموند** M.B.ormond,1987 حين أصر على ضرورة تدريب المعلم على تحفيز تلاميذه وعناية المعلم بعمل المتعلم ,وذلك بتحفيزه أو تعديله. والملاحظ على هذه النشاطات أنه يمكن الوصول إليها وتحقيقها لو تم تدريب المعلم بصورة جيدة على الدور الذي يقوم به التقويم كما يستوجب أن يتلقى دروسا في كيفيات دفع تلاميذه إلى المشاركة وإمكانية التمييز بين الفروق الفردية الموجودة بينهم والقدرة على طرح الأسئلة والإستجابة لمثيراته [131].

إن تحقيق الكفاية المهنية للأستاذ التي تستهدف من وراء التكوين بأنماطه يتطلب تحكمه في كل المعارف والمهارات اللازمة ,تحكم في العلوم التربوية بفروعها وخاصة التقويم بإعتباره عنصرا نشطا داخل المنظومة التربوية لا يتأتى في ظل سياسة إعداد تتسم بالتذبذب ويكون هدفها نقل المعارف وليس التحكم الفعال في العملية التعليمية ومعرفة الدور الفعال للعملية التقويمية فيها.

3-صعوبات يفرضها الجانب التشريعي:

إن البحث في المناشير والوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية يؤدي إلى اكتشاف كونها مقررات وأوامر لا يقبل تعديلها أو مناقشتها, ولا تقوم على ثنائية الاتصال أو الأخذ بآراء الممارسين في الميدان, كما أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة أو تستمد من مختلف توصيات اللجان المنبثقة من مختلف الملتقيات التي تعتني بالتقويم وتوصيات مفتشي التعليم الإبتدائي والمتوسط. أو توصيات الملتقيات

---

[129] -محمد بوعلاق، المرجع السابق، ص152.

[130]-عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1, ليبيا, بنغازي ,دار الكتب الوطنية، ،2000، ص12.

[131]-محمد الطاهر طالبي، المرجع السابق، ص21.

الجامعية، بل إن معظم القرارات تكون بصورة توجيهات توضح كيفيات تنظيم التقيمات الثلاثية والسنوية أو تحديد كيفيات الإنتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر[132].

والبحث في المنشور الوزاري 10111 المؤرخ في 12 أوت 1998 والذي يحدد كيفية التقويم في المنظومة التربوية نلاحظ تأكيده على القياس الموضوعي من جهة وعدم توضيحه لكيفيات الأخذ بكل نشاطات التلاميذ المندرجة تحت الواجبات المترلية وإنجاز البحوث والقيام بالأعمال من جهة أخرى.حيث لا تمنح لها تقديرات تأخذبعين الاعتبار عند إصدار الحكم النهائي (الحكم بالنجاح أو الرسوب) كما أن العلاقة التي يجب أن تكون بين الأستاذ وبعض الوثائق التربوية أمر ضروري.

لأنه لا يجوز له تحقيق أهداف أخرى وإيجاد وسيلة أخرى لتحقيقها بعيدا عن الوثائق التي تمنح له . تقول "**قريفو** 1989:" الإهتمام المتزايد للمسؤولين عن التربية بالبطاقة التربوية أو المذكرة مما يجعل المدرس مطالبا بتطبيقها كما أعدت وهذا ما يؤدي إلى الركود التام لأن المدرس بإتباعها ليس مطالبا بالقيام بأي جهد ومنه نتساءل كيف تكون التغذية الراجعة في ظل الارتباط التام بهذه الوثيقة وهل تستطيع هذه الوثيقة تحديد النقاط التي تكون مبهمة لدى التلاميذ بصورة تامة"[133] .

إن الاكتفاء بما ورد في الوثائق التربية يقلص من دور الأستاذ باعتباره لا يكتفي العمل بالنتائج والتقديرات التي يمنحها لتلاميذه، بل يجب أن يكون مبدعا للوصول إلى نتائج أحسن وذلك بإيجاد السبل اللازمة للتواصل الجيد مع تلاميذه, وإثارة دافعيتهم للتعلم ويعرف جيدا كيف يسأل ومتى يسأل آوكيف يقنع تلاميذه بالإجابة الصحيحة ويدفعهم للوصول إليها.

كما أن حصص الدعم والإستدراك التي ينتظر أن تكون لغرض المعالجة وتصحيح الوضعيات التعليمية لاتقوم بدورها الحقيقي, بل عادة ما تستعمل لإعادة الدرس على مجموعة التلاميذ وعدم الأخذ الحقيقي بالمعارف والمعلومات التي لم يتوصل التلاميذ إلى تحقيقها، ولا تساهم في علاج التأخر والنقص الذي يعاني منه كل تلميذ بل تكون بصورة جماعية وتجري بصورة آلية .كما أنها ترتبط بفترة زمنية قصيرة وتكون عند آخر الأسبوع الدراسي كما ورد في المنشور الوزاري 02 المؤرخ في 13 سبتمبر 2003 والذي يدعوا إلى إعطاء المعالجة مباشرة في حين يحددها في ساعة واحدة في الأسبوع ولمواد اللغة العربية،

---

[132] –علي تعوينات، التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية ,في قراءة في التقويم التربوي المرجع السابق، ص338.

[133] –مليكة بودالية قريفو ، المدرسة الجزائرية من إبن باديس إلى بافلوف،ط1,ترجمة أحمد جيجلي,الجزائر, المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989، ص44.

اللغة الفرنسية والرياضيات[134]. رغم أن التعديل يستلزم مسايرة المعلومات الممنوحة ي كل درس خلال الفترة الزمنية المحددة له والقيام بالدعم والتعديل قبل الإنتقال إلى الدرس الموالي، ويشمل كل المواد الدراسية بإعتبار المتعلم يتلقى معلومات يجب إتقانها بدون إستثناء لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة.

ولعل من بين الصعوبات التي يمكن أن تعيق تقيم الأستاذ لتلاميذه هو عدم إدراج العلامات التي تمنح لمختلف النشاطات التي يقومون بها في تقييماته الثلاثية أو السنوية. وإن إعتمد عليها في ظل الأهمية التي تنح للفروض المحروسة أو الإختبارات الفصلية ومن بين هذه النشاطات الواجبات المترلية التي يقوم بها التلاميذ، ورغم التأكيد على الإعتماد عليها كأسلوب للتقييم المستمر ومعالجة نقاط الضعف لغرض تقديم الدعم كما ورد في بعض المناشير [135].ولكن يواجه الأستاذ صعوبة في كيفية مراقبة هذه الواجبات في ظل إرتباطه بدروس أخرى، مما يجعله يخصص فترات قصيرة وغير كافية وهو ما يلغي الدور المنوط بهذه الواجبات باعتبارها أسلوبا لتشخيص معلومات تلاميذه وإقتناع الأستاذ بالإنتقال إلى درس جديد.

إن العملية التقويمية السائدة مرتبطة بصورة مباشرة بالتقويم النهائي على حساب التشخيص الدقيق للمتطلبات التعليمية للتلاميذ وعلى حساب تصحيح الوضعيات التعليمية في الوقت المناسب لها، وبالتالي تفقد المهمة الحقيقية للعملية التعليمية وهي تحقق كفايات عالية في الفهم وحل المشكلات وتجعل مجهودات التلاميذ منصبة على كيفيات الحفظ عوض الفهم، كما تكثر حالات الغش والبحث عن النجاح والتفوق بكل الوسائل[136].

كل هذا يجعل علامات ومعدلات التلاميذ والأحكام الصادرة عنها لا تعبر بصدق عن مدى استيعابهم وتحكمهم في المعلومات ,ويتولد عن التقيمات النهائية حالات من القلق والخوف من الإمتحان وهو ما يلاحظ في إمتحانات نهاية المرحلة حين يحسب المعدل الذي يتحصل عليه التلميذ مضاعفا ويجمع مع المعدل العام لآخر سنة دراسية في هذه المرحلة ليكون إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل[137].

إن تقيمات الأساتذة ومختلف الأحكام التي تخرج بها مجالس الأقسام مرتبطة بالخريطة التربوية للمؤسسة وبالتالي لا يمكن قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ، لأن العمل بالخريطة التربوية يحدد بدقة عدد

---

[134]–أنظر وزارة التربية الوطنية,المنشور الوزاري رقم 02 المؤرخ في 13 سبتمبر 2003 الذي يأكد على ضرورة المعالجة التربوية والاستدراك.

[135]–أنظر وزارة التربية الوطنية, المنشور الوزاري رقم 186-93 المؤرخ في01 سبتمبر 1993 الذي ينصح بالواجبات المترلية والفروض.

[136]–عبد الغني عبود وآخرون ,فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته,ط1,القاهرة, دار الفكر العربي، 1982 ، ص462.

[137]–أنظر وزارة التربية الوطنية,المنشور رقم 37 المؤرخ في 13 جانفي 1998 المحدد للإختبارات الفصلية ومجالس الأقسام.

الأفواج التربوية داخل المؤسسة وعدد التلاميذ في كل فوج وبالتالي تنصب اهتمامات وقرارات مجالس الأقسام على كيفية مسايرة الخريطة التربوية ,مما يجعل قراراهم نهائية كالحكم بالانتقال إلى مستوى أو مرحلة أخرى أو القبول لإعادة السنة إن سمحت الخريطة التربوية بذلك وهذا ما يؤدي إلى إهمال البحث عن المخرجات التربوية واستعمال التقويم لمعرفة الخلل والعمل على تحسين أداء التلاميذ[138].

إن العملية التقويمية مرتبطة بالعملية التعليمية وليست مبتورة عنها حيث تسعى إلى تطويرها وتذليل صعوباتها والعمل بصدق إلى الوصول إلى إصدار أحكام معبرة, ولا يكون ذلك بالإعلان عن نتائج الإمتحانات أو تحديد الوحدات التدريسية التي سيقيم الأستاذ تلاميذه فيها[139].

4–صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية:

إن نقص التدريب العملي على كيفيات إعداد الأساليب التقويمية يؤدي إلى صعوبة التحكم فيها ويتحتم إستعمالها في غير المواقع المناسبة لها. لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضح مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة. والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم وعدم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الإختبارات وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تعبير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ مما يؤدي إلى الوقوع في خطا القياس.

إن اللجوء إلى إعداد هذه الإختبارات قبل موعد تطبيقها مباشرة وبطريقة لا يراعى فيها مستوى أهمية الأهداف التي تم تحقيقها يؤدي إلى عدم صدق هذه الاختبارات مما يفتح مجالات للتخمين في الإجابة .أي لا تقيس هذه الإختبارات ما وضعت لقياسه فعلا كما يجعلها غير ثابتة في نتائجها رغم أن الصدق والثبات من أهم الشروط التي يتطلبها التقويم الجيد.

إن بناء الإختبارات تتطلب تحديد الهدف الذي يراد قياس تحقيقه وهو ما لا يمكن الوصول إليه في ظل عدم التحكم في مجالات هذه الأهداف والصعوبات التي تواجه الأساتذة في التفريق بين هذه المجالات (مجال معرفي، إنفعالي، حس حركي) مما يؤدي عدم القدرة على تحديد المخرجات السلوكية بدقة بطريقة يمكن قياسها إجرائيا في ظروف زمانية مع شروط ومستوى قبول محدد[140] .

---

[138]–أنظر وزارة التربية الوطنية, المنشور رقم 97/16 المؤرخ في 1997/01/06 المحدد لمقاييس الخريطة المدرسية وتوجيه ومجالس الأقسام.

[139]–أنظر مداخلة الدكتور عبد الحق منصوري، في الملتقى الوطني الأول حول تقويم نظام التقويم في التعليم الجزائري يومي 22-23 أفريل 2003 جامعة باتنة.

[140]–مهدي محمود سالم،" فعالية الوحدات النسقية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم بكليات المعلمين " مجلة كلية التربية، العدد20,الجزء01,جانفي 1993,مصر,جامعة الزقازيق، ص153.

رغم ضرورة تحكم الأستاذ في جدول المواصفات لكن الواقع الميداني يثبت عدم القدرة على إعدادها ,وبالتالي الإستفادة منها كعنصر يوضح للأستاذ درجةو أهمية كل عنصر من المحتوى الدراسي وبالتالي يصعب عليه جعل الأسئلة التي يطرحها تتلاءم مع محتوى الوحدة الدراسية وأهميتها علما أن جدول المواصفات يمكنه من معرفة نسبة التركيز في الأهداف وأهمية النواتج التي يريد تحقيقها وعدم معرفة مدى أهمية العناصر والأهداف التي يجب أن تقوم يصعب الحكم على قدرات التلاميذ بدقة.

إن عدم القدرة على تقويم المستويات المعرفية العليا و بناء أدوات دقيقة لقياس الجانب الحسي الحركي يقلل من الحكم الدقيق على مستوى التلميذ فغالبا ما يقتصر التقويم على الجوانب المعرفية الدنيا كالحفظ وذلك نتيجة عدم القدرة على إيجاد الأداة اللازمة أو الافتقار لبناء فقرات بعض الاختبارات مثل الاختبارات الموضوعية مما يجعلهم مجبرين على إعداد اختبارات أخرى دون غيرها[141].

وفي هذا الصدد دعت دراسة " **تيريل** 1980Terrell" إلى ضرورة تدريب المعلمين لإستخدام مستويات التصنيف لمساعدتهم على تصميم إختبارات جيدة وتحليل نتائجها[142] .

إن لجوء التلاميذ لإجابات مختلفة على سؤال واحد يكون نتيجة عدم صياغة فقرات السؤال بصورة دقيقة ولا لبس فيها ,مما يؤدي إلى عدم الرضا عن التقييم التي يقوم به الأستاذ، وهو ما يمكن ملاحظته في عدم القدرة على صياغة أسئلة متساوية السهولة والصعوبة وقادرة على التمييز بين الفروق الفردية الكامنة بين التلاميذ.

5-صعوبات إستعمال الأساليب التقويمية:

عند تفحص الأساليب التقويمية السائدة نجد أنها تتم بصورة تقليدية وآلية خالية من الإبداع، كما أنها لا تشمل قياس كل الجوانب لدى التلاميذ وذلك لعدم القدرة على التنويع فيها وعادة ما تركز على اكتشاف قدرات التلاميذ على الإستظهار والحفظ وهذا نتيجة عدم توفر المهارة اللازمة للإعتماد على أساليب أخرى أو عوائق تؤدي بالأستاذ إلى إختيار أقرب السبل وأسهل الأساليب لتقويم تلاميذه[143].

141-محمود رضا البغدادي, الأهداف والإختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ,ب ط,القاهرة, دار الفكر العربي ، 1998، ص ص 211-213.

142- ملاك محمد سليم، توحيدة عبد العزيز علي" دراسة تحليلية لأسئلة إمتحانات مادتي المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض ومقترحات تطويرها " مجلة التربية ,العدد52,أكتوبر1995,مصر, الأزهر، مصر، 1995, ص183.

143- علي راشد ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية الكتاب الثاني في إختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ،ط1,القاهرة, دار الفكر،1996، ص75.

إن العملية التقويمية الدقيقة تتطلب استعمال أداة تقويم مناسبة تمثل بدرجة كبيرة ما ترغب في قياسه، والإعتماد على نفس الأدوات وعدم تنوعها رغم الإختلاف في الأهداف المراد قياسها ينقص من قيمة التقويم في حد ذاته.

إن تميز التقويم بالشمولية لكل مستويات ومجالات الأهداف يتطلب التحكم التام في مختلف الأساليب ولكن توجد صعوبات في التفريق بين هذه المستويات, ففي دراسة "**محمد بوعلاق**" حول مدى قدرة المعلمين على التمييز بين مختلف المستويات والمجالات في الأهداف توصل إلى عدم قدرتهم على التمييز بينها .وينتج عنه إقتصار التقويم على جانب معين دون الجوانب الأخرى مما يجعل الأستاذ يقتصر على بعض أدوات لتقويم والتي تستعمل في الجانب الغالب في الأهداف التي يريد تحقيقها[144].

إن صعوبات إستعمال الأساليب التقويمية لا تقتصر فقط على عدم شموليتها لمجالات السلوك بل يتمثل أيضا في صعوبة إيجاد الأسئلة اللازمة للوقوف على معلومات التلاميذ السابقة, أو المدخلات التربوية وعدم القدرة على تنشيط إهتمامات التلاميذ وبالتالي لاتكون هناك تغطية القدرة على تتبع التلاميذ للدرس ويلغي دور التغذية الراجعة الفعالة في العملية التدريسية وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ. لأن كفاءة المدرس تقاس في مدى تحكم تلاميذه في الدرس والمعارف والمهارات التي يتحصلون عليها وفي هذا الصدد يقول " **ميدلي** Medly 1982:" يجب أن نقيس فعالية المعلم ودوره داخل الصف الدراسي بقياس سلوك طلبته وليس سلوكه في حد ذاته"[145]. لأن القدرة على إستعمال الأساليب التقويمية بصورة جيدة يؤدي إلى تطوير المنهاج ويعمل ذلك على تطوير مستمر لسلوك ومعرفة التلاميذ.

إن الإعتناء بتحكم الأساتذة في إستعمال الأساليب التقويمية واللجوء إليها في الأماكن المناسبة لها كان محور إهتمام العديد من الدول وهذا نتيجة ملاحظة أضرار ذلك على العملية التعليمية بأكملها منها ما قدمت في الندوات الإقليمية كالندوة الإقليمية لنظم الإمتحانات وبنود الأسئلة في الدول العربية التي عقدت بالقاهرة 1989. وهذا لوضع أسس دقيقة لنقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى آخر, وما لجأت إليه بعض الدول حين عمدت إلى إنشاء مراكز مختصة في الإمتحانات والتقويم كإنشاء المجلس الأعلى للإمتحانات والتقويم بجمهورية مصر 1990.

إن لجوء الأستاذ إلى الإختبارات المقالية تواجهه صعوبات عدم القدرة على وضعها بأسسها الصحيحة مما يؤدي إلى عدم تعبيرها عن المستوى الحقيقي لتلاميذه رغم أن الإختبارات المقالية هي الأكثر

---

144 -محمد بوعلاق، المرجع السابق، ص235.

145 -محمد عبد الرحمن عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1,الأردن,دار الفكر، 2000، ص36.

شيوعا في الإستعمال عند غالبية الأساتذة باعتبارها الأسهل للاستعمال, ولكن صياغتها تكون بطريقة ليست دقيقة ويجعلها عرضة للتخمين في الإجابة بالإضافة إلى عدم صدقها وثباتها رغم تأكيد بعض الدراسات منها دراسة "**عصام جانو**" 1988 على ضرورة البحث في تحديد صيغة الإختبارات المقالية بصورة مناسبة لدفع مستوى تحصيل التلاميذ نحو التقدم[146].ونظرة الأساتذة أنها الأقرب إلى قياس المخرجات باعتبار التقويم بشكل عام يهتم بالجانب المعرفي على حساب الوجداني والحس حركي، وقد أوصت لجان ندوة المركز القومي للبحوث التربوية للدول العربية بالقاهرة 1978 على ضرورة التدريب على كيفيات إعداد الإمتحانات المقالية وعدم الإكتفاء بها وضرورة إستخدام أسئلة أخرى خاصة الموضوعية[147] .

إن لجوء الأستاذ إلى إستعمال الإختبارات الموضوعية غير كاف حتى ولو كانت الرغبة قوية في إستعمالها,حيث تصطدم بعدم إتقان إستراتيجيات بنائها فمثلا يصعب على الأستاذ إيجاد الكلمات المناسبة التي يمكن إخفاؤها ويتطلب من التلاميذ ملء الفراغات بها باعتبار ذلك يتطلب توصيل الفهم للعبارة بصورة جيدة, وأن تكون الكلمة الملغية معبرة بدقة عن السلوك المراد قياسه وهو ما يتطلبه أيضا الإعتماد على إختبارات المطابقة حيث تلزمه أن يضع البدائل بصورة دقيقة ومتقاربة وهي المهارة التي تنقص الأساتذة مما يجعلهم يصيغونها بصورة يسهل على التلاميذ إكتشاف البديل الصحيح بكل سرعة أما فيما يتعلق الإختبارات الأدائية فقليلا ما يجد الأستاذ الفرصة اللازمة لوضع تلاميذه في مواقف أداء كإعادة تنفيذ تجربة مثلا وهذا لنقص الإمكانيات أونقص تحكمه في بطاقات الملاحظة التي يصاحب ملؤها قيام التلاميذ بأداء معين.

إن إعتماد أساتذة التعليم المتوسط على مختلف المقاييس يتطلب القدرة على إعدادها والتحكم في كيفيات تطبيقها وإتباع شروط وخطوات تنفيذها وخاصة المهارات اللازمة لمعرفة المتغيرات التي تحدث على الشخصية, والميول والإتجاهات والتي تتطلب التغيير في تطبيقها أو محاولة تعديل وتكييف بنودها ,هذا إن وجدت الفرصة السانحة لإستعمالها .رغم أن الواقع يثبت خلو المؤسسات التعليمية من هذه الإختبارات وعدم تلقي الأساتذة لكيفيات إستعمالها في جميع مراحل تكوينهم سواء كان ذلك في المعاهد التكنولوجية أو الجامعات بإستثناء خريجي معاهد علم النفس باعتبارهم ذوي الإختصاص, ورغم دعوة المسؤولين عن التدريب إلى ضرورة تدريب المعلمين والأساتذة على مختلف الأساليب التقويمية حيث تضمن القانون

---

[146]– عصام جانو 1988" كيف تجعل الإمتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف العلم ورفع مستوى التحصيل"، رسالة الخليج العربي، العدد 27ن السنة التاسعة ص ص 61-79.

[147] –مهدى محمود سالم, المرجع السابق، ص22.

الأساسي لعمال قطاع التربية الوطنية إشراك الأخصائين النفسانين ومستشاري ومفتشي التوجيه في الرفع من مستوى مردود العملية التعليمية وما يتضمنه من إهتمام بالعملية التقويمية إلا أن التنسيق غائب بين الأساتذة والمختصين رغم تأكيد مختلف الندوات على ضرورة هذا التنسيق منها ندوة المركز القومي للبحوث التربوية عام 1978 التي دعت إلى ضرورة التنسيق في ميدان التقويم. ولا يكون هذا الا عند مجالس الأقسام التي تجتمع لإصدار أحكامها خلال نهاية كل ثلاثي أو نهاية السنة الدراسية لدراسة ما أفرزته بطاقة التوجيه والقبول الخاصة بالتلاميذ اللذين أنهوا مرحلتهم المتوسطة[148].

إن من بين المهام المنوطة بالأستاذ داخل القسم هي تقويم شخصية تلاميذه ومعرفة التغير الذي يحدث لديهم ولأن التقويم التشخيصي لايعني فقط الإهتمام بالجانب المعرفي أو بالمدخلات التعليمية التي يفترض أن يدخل بها التلاميذ بل الاهتمام ب بوجود ميل نحو التعلم ومعرفة اتجاهات التلاميذ نحو المادة أو نحو الدرس والشعور بالرغبة في التعلم وقد بين " **اللقاني ورضوان 1988** أن التقويم الحديث يختلف عن السابق باعتباره يهتم باستخدام عدة أساليب تشمل كل جوانب الشخصية وعدم التحكم في المقاييس التي تولي اهتماما بهذه الجوانب يخلق صعوبات للأستاذ ويبعده عن التحكم في العملية التعليمية بدقة .وخاصة أنهم لم يلقو القدر الكافي من التدريب والخبرة التي تمكنهم من إعداد أدوات ومقاييس التقويم وخاصة الجانب الإنفعالي وهنا جاءت دعوات المؤتمرات الخاصة بالتقويم لتقديم تكوين كاف لمعالجة ذلك مثل ما أوصى إليه المؤتمر العربي حول تطوير التعليم وربطه بالعمل المنتج في الكويت1987[149].

إن محاولة الأساتذة لا يجاد بعض الأساليب التي تمكنهم في قياس وتقويم هذا الجانب لا يعني ثبات القدرة على التحكم فيها , ولا يعني القدرة على إستعمال مقياس الميول والقدرات للوصول إلى إجابات دقيقة يمكن بواسطتها إصدار الحكم الذي من ورائه تتخذ القرارات لأنها لا تستجيب للقياس المباشر بل تتخللها عدة عوامل دخيلة كتغير حالة المفحوص أو التلميذ أو لجوئه لإعطاء معلومات عشوائية.

إن إعتماد الأستاذ على المقابلة كأسلوب للتقويم يتطلب التحكم اللازم في كيفيات إجرائها وهذا ما يفتقر له أساتذتنا رغم الأهمية الكبيرة التي تمليها, وخاصة عند الرغبة في قياس القدرة على التعبير والفهم وإيجاد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ لأنها تتطلب ملاحظة إنفعالات التلميذ والتغيرات التي تطرأ لديه كما يصعب على الأستاذ التوفيق في إجراء مقابلة شخصية مع تلاميذ والقيام بتدوين ملاحظاته في الوقت

---

[148]-مسعود بوطاف، " واقع الإختبارات النفسية في مؤسسات التربية والتكوين الجزائرية, المجلة الجزائرية للتربية،العدد,04,1995,الجزائر,المعهد التربوي الوطني ، ، ص ص91-93.,

[149] -صلاح الدين محمود علام، « شروط وظوابط تطبيق وإستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور غربي"، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوية فلسطين، العدد 01، فيفري 1993، ص99.

المناسب وترك ذلك إلى ما بعد المقابلة يجعله يفقد الكثير من المعلومات التي قد تكون مهمة في معرفة مدى حدوث تطور في سلوك تلاميذه في جميع المجالات[150].

إن من بين الأدوار الرئيسية للأستاذ هو ملاحظة سلوك تلاميذه لأن الملاحظة تمكنه من معرفة التغيير أو التطور الذي يحدث عندهم إلا أن الإعتماد على الملاحظة المباشرة في مؤسساتنا صعب المنال باعتبارها تتطلب وضع بطاقات ملاحظة السلوك وتغير بعض الوسائل السمعية والبصرية داخل القسم الدراسي كما أن القيام بذلك في ظل الإكتظاظ الكبير للأقسام الدراسية تجعل الأستاذ يتخلى عن قوائم أو مقاييس التقدير كأدوات للملاحظة, وهذا نظرا لعدم قدرته على ملاحظة كل عملية يقوم بها كل التلاميذ ويقوم بمراقبتهم بالتغذية الراجعة مباشرة وخاصة أنه مرتبط بمدة زمنية محددة للدرس وبفترة محددة أيضا لإتمام البرنامج الدراسي.

6-صعوبات مادية:

رغم النظر إلى قطاع التربية كقطاع إستراتيجي ومهم في دفع البلاد نحو التطور ورغم إستحواذ القطاع على ميزانية كبيرة من الموارد المالية للدولة إلا أنها غالبا ما توجه إلى بعض المجلات غير مجال البحث العلمي ,وتطوير العملية التعليمية ومنها التقويم وتفحص ميزانية سنة 1998 المقدرة بـــ 124 مليار دينار يلاحظ أن نسبة 95% منها وجهت لتسديد أجور إطارات وأساتذة وعمال قطاع التربية و نسبة 5% المتبقية منها إلى توفير الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي خاصة ,وتوفير بعض المراجع ,الكتب والقيام بندوات تربوية مع شراء بعض المعدات وصيانتها وهذا ما يجعل الأستاذ يلجا إلى العمل بصورة آلية خالية من الإبداع في ظل العوائق التي تحيل دون الإعتماد على بعض الوسائل التقويمية المكلفة وهذا ما يجعله مجبرا على إستعمال الإختبارات الشفهية أو المقالية باعتبارها غير مكلفة ويبتعد عن إستعمال الإختبارات الموضوعية أو الإعتماد على الملاحظة المباشرة التي تطلب تخصيص بطاقات الملاحظة أو الإعتماد على الوسائل السمعية البصرية أو الإعتماد على بعض المقاييس لقياس الميول، الإتجاهات، الدافعية، الذكاء القدرات، القيم والشخصية والمقننة وذلك لصعوبة الحصول عليها أو التكاليف المادية التي تتطلبها[151].

إن الوضعية المادية للأساتذة غير كافية لجعلهم يتجهون بجدية نحو البحث والإطلاع وخاصة مع بروز الإنفجار المعرفي الذي شهدته العشرية الأخيرة وما تمنحه المعلوماتية والأنترنات من أبحاث عالمية في مجال التقويم وعدم توفر المخابر والمراجع اللازمة للإطلاع .كما تؤثر الحالة الإجتماعية للأساتذة بطريقة

---

[2]-إبراهيم بسيوني عميرة، المرجع السابق، ص295

[151] -بوفلجة غياث، التربية والتكوين في الجزائر، المرجع السابق، ص09.

مباشرة على مردوده داخل القسم وعلى النواتج المرجوة من وراء العملية التعليمية هذا ما جعل الكثير من الأساتذة يستسلمون لها مما خلق السطحية في تعامل الأستاذ مع المناهج الدراسية ومحاورها, ومنها أيضا السطحية في تقويمها فتقلص دور العملية التقويمية وأهميتها داخل العملية التعليمة وعوضت بالحكم السطحي على مردود التلميذ مما خلق عدم الرضا عن تقويم الأستاذ لتلاميذه[152].

7-صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج والطرق التدريسية المستعملة:

من المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية مبدأ التدرج في الوحدات التدريسية وبطبيعة متسلسلة من السهل إلى الصعب, ومن الجزء إلى الكل ,وهو ما يفرض عدم القدرة على التحول من وحدة إلى أخرى دون تحقيق أهداف الوحدة الأولى وإعتبارها قاعدة لتحيقيق معلومات أخرى لها علاقة بها. وهذا ما يفرض القيام بالتقويم بمراحله والتأكد من تحقيق المخرجات المنتظرة قبل التطرق إلى وحدة جديدة وهو الشيء الصعب الذي يجعل الأستاذ بين خيارين وهما: أن يتأكد من تحقيق أهداف كل وحدة ووصول تلاميذه إلى درجة كبيرة من التحكم وهو الشيء الذي يجعله يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية بإعتبار المادة التي يدرسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي لا يجب عليه تجاوزه .أما الخيار الثاني هو البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي وكل الوحدات التدريسية في برنامجه وهذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية ويليها تقويم سطحي[153] .وخاصة في ظل كثافة بعض المواد كالمواد العلمية والأدبية التي تحسب بمعاملات كبيرة .هذا ما يؤدي إلى تقويم التلاميذ في جزء صغير منه وقد بينت دراسة "**صلاح الدين عرفة محمود**" عام 1982 حول طرق تطوير الأسئلة بتشخيصه لواقع الأسئلة السائدة في مادتي التاريخ والجغرافيا في الصف السادس على أنها تركز على جزء من البرنامج وتجهل الأجزاء الأخرى [154].

وبالعودة إلى أهم المبادئ التي يفترض إحترامها في العملية التعليمية وهي مبدأ الفروق الفردية الكامنة داخل حجرة الدراسة , والتي تتطلب أساليب الشرح والتفسير والإكثار من الأمثلة فإن ذلك يتطلب مدة زمنية أكثر للتأكد من القدرة على للانتقال إلى البحث عن تحقيق هدف إجرائي آخر.وهذا ما يفتح المجال للإستفادة كل التلاميذ من البرنامج الدراسي .ولكن أمام كثافة البرنامج والتقيد بالحجم الساعي لأستاذ يجعل فئة منهم تستفيد من هذه البرامج وهو ما يمكن أن تعكسه عملية التقويم التي يقوم بها.

---

[152]-وزارة التربية الوطنية، وضعية قطاع التربية الوطنية، مسح شامل من 62-198 الجزائر، ص35.

[153]- Hilda Taba « Curriculum development theory and practice » Harcout brace javanovich international edition, 1962,p293.

[154] -صلاح الدين محمود علام، المرجع السابق,ص97.

إن ضيق الوقت ينقص من التفاعل الجيد بين الأستاذ وتلاميذه وقد يستغرق هذا التفاعل الذي يرمي في حقيقته إلى إيصال معلومات وتحقيق أهداف حصة دراسية واحدة ممثلة في مدة زمنية قدرها ستون دقيقة. أو قد يستغرف أكثر منها وهذا يتوقف على المادة الدراسية وطبيعة المعلومة المقدمة, أو حقيقة الأهداف المرجو تحقيقها والملاحظ في مؤسساتنا هو العمل على توزيع زمني كما ورد في الوثائق التربوية الرسمية كالمناشير والمرسلات المختلفة وهو ما يطرح إشكالا على مستوى[155] التخطيط للعملية التعليمية بصورة عامة وتوزيع الساعات التعليمية بصورة خاصة. ومنه عدم استشارة القاعدة أو الأستاذ في كثير من المجالات التي تخص تنفيذ الدرس داخل القسم، باعتبار الأستاذ هو الأجدر بمعرفة المدة الزمنية والشروط المطلوبة لتحقيق أهداف معينة لأنه صاحب الخبرة اللازمة التي يكون قد إكتسبها من محاولة تحقيق نفس الأهداف لأقسام مماثلة من قبل.

إن من بين الوثائق التي يتطلب على الأستاذ إعدادها والإلتزام بها هي التوزيع السنوي لتنفيذ المنهج. والذي يقوم بتوزيع مختلف المحاور على أسابيع وشهور السنة الدراسية ,وهذا ما يجعله مطالبا بمسايرة هذا التوزيع حتى يتفادى التوبيخ من المشرفين في حالة بحثه عن تحقيق الأهداف على حساب المدة الزمنية المخصصة لها[156] .

إن هذه الوثائق تجعل العملية التعليمية تتم بصورة آلية تفقدها عدة مميزات لعل أهمها عدم ثبات حالة الفرد، فقد تتغير المدة الزمنية لتحقيق هدف من ظرف لآخر, أو من فئة لأخرى وتحولت مهام الأستاذ من تقويم وتعديل السلوك التعليمي لتلاميذه إلى غاية تحقيق الأهداف, وهي غاية التقويم إلى وضع نقاط والإكتفاء بوضع رتب وتصنيف للتلاميذ.

كما أن إلتزام الأساتذة بتوحيد مواضيع الإختبارات الفصلية والسنوية حسب المادة التعليمية التي يدرسونها والمستوى الدراسي المعنى بالتقييمات حسب ما ورد في بعض وثائق وزارة التربية الوطنية [157] .يجعله يسعى إلى إتمام البرنامج الدراسي لمادته المحدد للفصل أو السنة الدراسية كي يمنح الفرصة الشكلية لتلاميذه في محاولة الإجابة عنها سواء كانت إمتحانات الإنتقال أو إمتحانات نهائية كما هو الحال في إمتحانات شهادة التعليم المتوسط.

---

155 – منصوري عبد الحق" إشكاليات تطرحها عمليات إنتقاء وتنظيم المحتوى التربوي في قراءات في المناهج التربوية،ط1,الجزائر ,باتنة, تصدر عن جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوين, 1995, ص 31.

156 –أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، ط1,القاهرة,عالم الكتب ، 1995، ص 09.

157 –أنظر وزارة التربية الوطنية, المنشور الوزاري رقم 37 المؤرخ في 13 جانفي 1998 حول الإختبارات الفصلية ومجالس الأقسام.

إن عدم مراعاة العدد اللازم للتلاميذ داخل القسم يشكل عائق آخر أمام الأستاذ للقيام بالعملية التقويمية ومختلف النشاطات المرتبطة بها لمراقبة أعمالهم المترلية والتمكن من طرح الأسئلة والحصول على الأجوبة والقيام بتعزيز الإجابات الصحيحة وتعديل الخاطئة منها، حيث تعاني الكثير من المؤسسات التربوية من اكتظاظ في الأقسام الدراسية ,مما يصعب على الأستاذ القيام بدوره بصورة فعالة والدفع بالعملية التعليمية والحصول على التغذية الراجعة والتأكد من تحقيق ما يصبوا إليها لدى جميع التلاميذ[158].

إن بعض الطرائق التدريسية المستعملة يلغي دور التلميذ داخل الحجرة الدراسية ويجعل تفاعله سلبيا ومنه يستحيل على الأستاذ القيام بالتغذية الراجعة والملاحظ هو تعليب الطريقة الإلقائية في كثير من الأحيان ,وأصبح التدريس يعتمد على الإلقاء دون معرفة طبيعة الإلقاء وضوابطه وعدم قدرة الأستاذ على استخدام الإلقاء بطريقة سليمة. كما تمكن الصعوبة في عدم التنويع في الطرائق المعتمدة في الدرس كالعمل من الكل إلى الجزء وفق ما يمليه القياس أو الوصول إلى النتيجة من جزئياتها إلى كلياتها.

إن العوائق السالفة الذكر والمتمثلة في كثافة البرامج الدراسية والحجم الساعي المخصص لها تفرض على الأستاذ الإعتماد على طريقة دون الأخرى .فعوض أن تبني القاعدة أو يتحقق الهدف بناءا على الأمثلة والمشاركة والمناقشة الفعالة للتلاميذ, والتي تبين دور التغذية الراجعة في التدريس يلجأ الأستاذ إلى الإلقاء والاكتفاء بالتقييم النهائي مما يجعل عمليته تستغني عن التقويم التشخيصي والتكويني كمرحلتين هامتين تفرضها العملية التعليمية لتحقيق أهدافها.

إن العجز عن ترسيخ المعلومات وإثارة الدافعية للتعلم يسببه العجز عن إختيار الطريقة المناسبة فقد بينت دراسة "**أحمد بن دانية**" وذلك بتطبيقه لإستبيان المعلمين في التدريس (**إنتويسل وآخرون 1979 Entwislle et al** أن أساتذة الطور الثالث يركزون على السطحية في الدروس وبالتالي كثيرا ما يجد الأستاذ أن تلاميذه لم يفهموا. وليس لهم القدرة على إصدار الأحكام وحل المشكلات[159].

8-صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها:

إن غياب التخطيط العميق الذي تتطلبه أي عملية إصلاح وعدم إشراك ذوي الإختصاص أو الممارسين في الميدان يجعل بعض البرامج تأتي بصورة شاملة وتلتزم الأهداف الواردة في المقررات بصيغتها الفلسفية المنبثقة من مختلف الوثائق الإدارية ,كالمراسلات ,المناشير الوزارية وهذا ما يجعلها تكون بصبغة

---

[158] -محمد البرهمي" تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية والممارسة التربوية، اللغة العربية نموذجا" المجلة التربوية،العدد05,جانفي1995,المغرب, مطبعة النجاح الجديدة، ص56.

- [159] -أحمد بن دانية " طرق التدريس والإثارة العقلية للتلاميذ" مجلة الرواسي، العدد01,جانفي 1991,باتنة,تصدر عن جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، ، ص40.

غايات ومرامي ولا تحدد بدقة العمليات المرجو تحقيقها من تدريس كل جزء من الدرس أو من الوحدة الدراسية ,حيث يلزم الأستاذ العمل على تحديد أهدافه بصورة دقيقة يمكن له معاينتها وقياسها إجرائيا للحكم إذا تم بالفعل تحقيقها.

إن صعوبات التقويم تنطلق من صعوبة تحديد الأهداف لأن بينهما علاقة مباشرة فالتقويم يتحقق من مدى الوصول إلى هذه الأهداف والأهداف هي الموضوع الذي من أجله وجد التقويم ورغم ذلك تبقى الصبغة التي تورد بها الأهداف تشكل عائقا وعملا إضافيا للأستاذ، وبالعودة إلى آراء مختلف الباحثين في ميدان الهداف التربوية أمثال " **ستفلبيم** Stufflebeam" **تايلر** Tyler" **بروفاس** Brovus" " **ستيك** Stake" " **بلوم** Bloom" نجد آرائهم تشترك كلها في أن التقويم يكون في ضوء أهداف وكلما كانت هذه الأهداف مدروسة ومحددة بدقة سهلت درجة تقويمها بدقة[160].

وهو نفس التصور الذي ذهبت إليه " **هيلدا طابا** Hilda taba" 1962 و"**فيرست** Furst 1972" حيث إعتبرا أن التقويم يتطلب أن تكون الأهداف تصف السلوك المرغوب تحقيقه بدقة ولا تكون الأهداف معقدة حتى لا يقع الخطأ في قياس هذه الأهداف[161].

لقد أثبتت مختلف الدراسات والتقييمات التي يجريها الأخصائيون على مدى معرفة وتحكم الأساتذة والمعلمين في الأهداف أنهم يملكون معلومات قليلة عنها ,حيث أنها ترد مضامين الدروس والمقررات عامة ولا تستجيب للشروط الضرورية كما يجد المعلمين والأساتذة صعوبات في تحديد مختلف مستويات الأهداف من غايات، مرامي، أهداف عامة وسلوكية كما أن الأهداف التي ترد في مختلف مذكرات وزارة التربية لم تبنى من التصنيفات Taxanomies المعروفة كتصنيف **بلوم** Bloom و**كراثول** Krathoul أو غيرهما. هذا عند الإعتماد طريقة التدريس بالهداف وهو نفس التصور الذي يمكن أن يستنتج في التدريس بالكفاءات بإعتبار العملية التعليمية تنطلق من مدخلات وتنفيذ المحتوى والتأكد من تحقيق مخرجات[162].وبالعودة إلى التراث التربوي، نجد أن " **رالف تايلر**" أول من دعا إلى التحديد الدقيق للأهداف وذلك لتيسيره تنفيذ التدريس ومعرفة درجة نقطة الوصول فيه ,وهو الذي يعتبر أن دقة صياغة الهداف تعتبر محددا لدقة نتائج التقويم.

---

[160] –عبد الله قلي" الأهداف التربوي كقاعدة للتقويم، تصنيف بلوم نموذجا, في قراءة في التقويم التربوي، المرجع السابق، ص63.

[161] E.Stones and D.Anderson educational objectives and the teaching of educational psychology, London, 1972,p12.

[162] – علي تعوينات، " واقع الأهداف التربوية في العليم الثانوي الجزائري، قراءات في الأهداف التربوية،ط1,باتنة, تصدر عن جميعة الإصلاح الإجتماعي والتربوي ، 1994، ص63.

وانطلاقا من هذا الاعتبار تتضح درجة صعوبة تحكم الأساتذة في العملية التقويمية لأنه من الخطأ تدريب الأساتذة على مختلف الأساليب التقويمية دون مراعاة العناصر الأخرى المشكلة للمنظومة التربوية ذات التغذية الراجعة، لأن التحكم في الأهداف والوسائل والطرائق والمحتوى يعني التحكم في التقويم ولا يشكل عنصرا منفصلا عنها , بل هي كل متكامل[163].

إن عدم تمكن الأستاذ من تحديد الأهداف التعليمية العامة واشتقاقها من الغايات والمرامي يصعب عليه تحديدها وترجمتها إلى أهداف تعليمية خاصة، وبالتالي لا يجعل هذه الأهداف في إطارها الموضوعي مما يبعد عن القياس الدقيق، كما يلجا الأساتذة عادة إلى وضع أهداف شاملة لكثير من معطي تعليمي مما يجعل درجة تحقيقه صعبة, وبالتالي غياب القدرة على توفير التغذية الراجعة وصعوبة قياسه.

إن درجة الصعوبة تزداد عند الرغبة في إستعمال الإختبارات المحكية المرجع حيث تكون الرغبة في قياس درجة تحقيق أو الإقتراب من الأهداف وتعبر العلامة أو النقطة القريبة من القمة عن إقتراب إتقان التلميذ للقدرات المحددة. لهذا فلكي تكون الأهداف ذات أهمية يجب إشتقاقها بدقة من الأهداف وتحويلها من أهداف متداخلة ومركبة إلى أهداف فرعية وواضحة وفي هذا الصدد يرى "**إيبل** Ebel" أن عدم القدرة على إستعمال القياسات المحكية المرجع يعود إلى عدم وجود تحديد في أهداف مختلف المناهج الدراسية. ، وأن إضافة مهمة بناء الهداف التعليمية بصورة قابلة للقياس تكلف وقتا طويلا ومجهودا أكثر للأستاذ[164] .

9-صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها:

إن إرتباط إعداد الإختبارات المختلفة مع كيفيات تصحيحها إرتباطا وثيقا يجعل عدم القدرة على إعدادها أو إختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الإختبارات، وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجر من وراء العملية التعليمية.

إن درجة تعرض الأستاذ المقوم لعدوى التقويم كبيرة وخاصة في ظل عدم وجود اختلاف حول تصحيح نفس الورقة والذي لا يعود إلى ثبات الأدوات التقويمية، بل إلى الاعتقاد أن من قام بتصحيح ورقة التلميذ منح لها علامة معبرة فعلا دون التأكد من ذلك. أو كنتيجة لكثرة الإنشغالات أو لكثرة عدد الأوراق المصححة. ولكن الإطلاع على بعض الإختبارات يكشف أن البعض منها قليلة الصدق والثبات

---

[163]- ماهر إسماعيل صبري ومحمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي، المرجع السابق، ص83.

[164]- نادية محمد عبد السلام:" مشكلات عند بناء الإختبارات محكية المرجع تحليل وتقويم مجلة علم النفس، المرجع السابق، ص ص35-37.

وهذا ما يؤدي حتما إلى قلة دقة الدرجات الممنوحة وأن معرفة الأستاذ لدرجات التلاميذ في المواد الأخرى أو في المادة نفسها التي يدرسها إذا قام أستاذ آخر بتصحيحها يقلل من موضوعية العلامة الممنوحة.

إن اللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية أو الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الإبتعاد عن الإجابات النموجية لإلتزامه بذلك ,ولكن هذا يجعله يستغني عن الكثير من الإجابات الصحيحة للتلاميذ التي ترد كمرادفات لها أو تبين مدى فهم للمشكلة المطروحة.

إن من بين الصعوبات التي تعيق الأستاذ أيضا، الصعوبات اللغوية أو الأخطاء النحوية والإملائية المثيرة التي ترد في إجابات التلاميذ أو عدم قدرته على فهم ما كتب أصلا.

عن إختلاف نظرة الأساتذة إلى الغرض من التقويم يصعب التحكم فيها, فقد تكون درجات الأستاذ الذي يعتمد على الحفظ كمحك للتقويم أعلى من الدرجات التي يمنحها أستاذ آخر إذا لجئ إلى محكات أكثر تعقيدا كالتحليل والتركيب مثلا في هرمية المجال المعرفي، أو لجوء أحد

الأساتذة إلى إعتبار قدرة التلميذ على الإستجابة كمخطط لتقويمه وإعتماد أستاذ آخر على كشف قدرة التلميذ على التنظيم كمحك وهذا وفق هرمية المجال الإنفعالي. مما يجعل درجة تصحيح الإختبارين مختلفة أو قد تصدر أحكاما مؤثرة على التلاميذ ولا تعبر بصدق عن حقيقة مستواهم والتغيرات التي أحدثتها العملية التعليمية في سلوكهم[165].

إن من بين العوامل التي تؤثر على درجة موضوعية عملية التصحيح هي درجة وضوح خط التلميذ وقدرته على تنظيم الإجابة. كما يؤدي فضول الأستاذ إلى قراءة أسماء التلاميذ على أوراقهم أو قدرة البعض حتى على معرفة صاحب الخط باعتباره كان قد راقب عدة نشاطات دراسية للتلاميذ, وخاصة الذين يمثلون طرفي المنحنى الإعتدالي الذي يمكن أن يكون عليه الفصل الدراسي أي معرفته التامة للذين يمثلون أكبر درجات الذكاء واللذين يعانون من تخلف دراسي.

إن الإعتماد على بعض الإختبارات يتطلب من الأستاذ اللجوء إلى تصحيحها من أثر التخمين وهذا ما لم يتمكن منه الأستاذ باعتباره لا يملك خلفية نظرية أكاديمية أو خبرة عملية تمكنه من القيام بذلك. مما يجعله ملزما بالإعتناماد على الأساليب التقويمية الأخرى التي تعفيه عن ذلك، وبالتالي يلغي دور بعض الأساليب في كشف جوانب من السلوك المرغوب قياسه.

165-جابر عبد الحميد جابر، إتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، ط1 ,القاهرة,دار الفكر العربي، 2002، ص ص 149-151.

إن من المهام المنوطة بالأستاذ هي معرفة درجة تحقيقه للأهداف التي يريد قياسها من وراء قيامه بالتقويم وذلك ما يمكنه معرفته الأساليب الإحصائية التي تساعده على تغيير نتائج التقويم والضبط والتحكم في الظاهرة المقاسة بدقة. ولكن الواقع يثبت أن نتائج مختلف الإمتحانات تصلح فقط لإصدار أحكام بنجاح أو رسوب التلاميذ ولهذا لا يستخدم الأساتذة أي طريقة إحصائية لتحليل أو تفسير نتائج التلاميذ سواء في مختلف الفروض والواجبات أو في الإمتحانات الثلاثية والسنوية، والعملية الإحصائية التي يمكن الإشارة إلى تنفيذها من قبلهم هي إيجاد المعدل العام للقسم في كل مادة، ولكن تكتفي هذه العملية بمعرفة هذا المعدل دون طرح تساؤلا يفرزها التقويم في حد ذاته، باعتبار كل العناصر المكونة للمنظومة التربوية قد تؤثر إيجابا أو سلبا فيها ويمكن تفسير عدم لجوء الأساتذة الإعتماد على هذه الأساليب الإحصائية إلى عدم توفر القدرة اللازمة لتطبيقها باعتبارهم لم يتلقوها أثناء تكوينهم الأولي سواء في المعاهد التكنولوجية أو الجامعة أو أثناء مختلف الندوات التربوية التي لا تعالج مدى قدرة الأساتذة في إستعمال مختلف الأساليب الإحصائية والإستفادة منها[166].

---

[166]-مهدي محمود سالم، المرجع السابق، ص 156-157.

خلاصة:

إن التقويم لا يحتاج إلى البرهنة على دوره وأهميته في المنظومة التربوية باعتباره ضروريا والتحكم فيها يتوقف اعلى كل العناصر المشكلة للمنظومة خاصة مع أداء التقويم لدوره ومدى مراقبته للمدخلات والعمليات والمخرجات التربوية مراقبة فعالة.

إن الاكتفاء باعتباره فعالا بصيغته النظرية فقط دون توفير الظروف اللازمة لأداء مهامه يجعله مجرد عنصر عابر داخل المنظومة التربوية. أو تقييده وإحاطته بمجموعة حواجز يجعله يبحث عن تعديل ذاته ويبعده عن تقويم باقي العناصر.

إن التحول من المرحلة الإبتدائية إلى المتوسطة يصاحب عدة تغيرات من الناحية التعليمية وما يصاحب ظهور مرحلة البلوغ وتأتي مزاولات مسايرة هذه التغيرات والعمل على إصلاح المنظومة التعليمية فبعد أمرية 16 أفريل 1976 التي تقر بإنشاء المدرسة الأساسية هاهي الإصلاحات تعيد النظر فيها وتعمل على إعداد التلاميذ بعد المرحلة الإبتدائية في التعليم المتوسط.

إن الشيء الملاحظ في كل هذه التغيرات هو إهمال التقويم وحصره في مجموعة قرارات تشريعية رغم ما يمليه التقويم من دقة وحذر شديدين بإعتباره يخضع لفلسفة صعبة لأنها تتعامل مع الذات البشرية التي تتميز بعدم الثبات والإستقرار سواء للمقوم أو المقوم بالإضافة إلى إهمال وعدم قدرة المعاهد التكنولوجية والجامعات إعداد جيد للأساتذة في ميدان التقويم والواقع الذي يكون عليه الإعداد في ضوء التكوين المستمر الذي يلازم بعض المواضيع وبطريقة آلية مما ينجر عنها صعوبات ناجمة تحيل دون إعداد جيد لأدوات تقويمية وما تفرضه من صدق وثبات وموضوعية وعدم القدرة على تقييمها وبالتالي إستعمالها في المواقع المناسبة لأداء دورها.

إن الواقع المادي والإجتماعي للأساتذة يلزمهم البحث عن أسهل السبل لتقييم تلاميذه وجعلهم يبتعدون عن الإبداع والإبتكار وعدم قدرتهم على مسايرة التغيرات والثورة المعرفية التي حثت في السنوات الأخيرة.

إن عدم التخطيط السليم للبرامج الدراسية وكثافة محاورها يصعب القيام بتغذية راجعة فعالة وخاصة مع الإكتظاظ الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية وغياب الصياغة الدقيقة للأهداف وعدم القدرة على

إجرائها يجعل الأستاذ غير قادر على وضع تقديرات معبرة عن المخرجات التي توصل التلاميذ إلى تحقيقها كما تواجهه صعوبات وضع العلامات والإستفادة من نتائج التي توصل إليها والتعبير عنها بطرق إحصائية مختلفة.

الفصل الرابع: إستراتيجيات التحكم في العملية التقويمية.

تمهيد.

أولا– مفهوم الاستراتيجية، نماذجها، مصادر اكتسابها.

ثانيا– إستراتيجيات التحكم في التقويم .

1- تحديد الأهداف التعليمية والتقويم حسب أهميتها .

2- التكوين والإعداد الجيد لممارسة مهنة التعليم.

3- اختيار الطرائق التدريسية واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة.

4- اكتشاف ميول واتجاهات التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم.

5- إعداد واستعمال الأسئلة وتوجيهها.

6- العمل بالتغذية الراجعة

7- تطبيق الأدوات التقويمية.

8- تصحيح التقييمات وتفسير نتائجها.

خلاصة .

تمهيد:

بعد التعرف على بعض الصعوبات التي تعيق عمل المدرس والتي تجعله عاجزا عن العمل بالتقويم لغرض دفع العملية التعليمية نحو التقدم والاكتفاء بالأخذ السطحي لمختلف العمليات المميزة لها. والتي تؤدي إلى عدم القدرة على معرفة مستوى تحكم تلاميذه في المعلومات المقدمة ويصعب تصحيح مختلف الوضعيات التعليمية واكتشاف الأخطاء فور وقوعها ,كان من الأجدر عدم الخضوع لها والتكيف معها والعمل على إيجاد حلول مناسبة لها.

إن هذه الحلول والتي هي عبارة عن إستراتيجيات مناسبة تقلل من نسبة الخضوع ,وتدفع إلى الاستفادة قدر الإمكان من التقويم و تحقيق الغرض من وجوده وهو الذي يدفع إلى تطوير العملية التعليمية باعتباره العنصر الفعال فيها.

لابد للمدرس أن يعمل جاهدا على البحث عن هذه الإستراتيجيات بالاستفادة من خبرته الشخصية وهذا لحاجته الماسة لها ,لأنه العنصر المباشر المكلف بتحقيق أهداف تعليمية، ومنه جاء هذا الفصل ليحدد بعضها, والتي هي إجابة على الصعوبات الواردة في الفصل السابق منها الدعوة إلى تحديد الأهداف بدقة لغرض التمكن من تحقيقها والبحث عن سبل إعداد أساتذة التعليم المتوسط في ميدان التقويم بصورة جيدة، وتبيان أهم الطرائق التدريسية التي تبعث الحيوية والتفاعل الإيجابي داخل القسم الدراسي، مما يمكن استعمال أكبر عدد ممكن من الأساليب التقويمية والعمل بصورة دقيقة على حسن إعدادها واستعمالها.

إن مختلف هذه الإستراتيجيات المتعلقة بإعداد واستعمال الأساليب التقويمية لا يمكن فصلها عن إيجاد الحلول المناسبة لكيفيات تطبيقها وتصحيح نتائجها والاستفادة من كيفيات ترتيبها وتنظيمها وتفسير نتائجها.

أولا- مفهوم الاستراتيجية، نماذجها ومصادر اكتسابها:

يستعمل لفظ الاستراتيجية للدلالة على التخطيط الجيد والذي يعتمد عليه لمواجهة الظروف الصعبة، وينطلق جوهر التفكير الاستراتيجي على المنهجية العلمية المحددة بدقة لمواجهة المشكلات، وتبحث عن الوصول إلى النتائج الجيدة وتعمل على التفضيل في الحلول المقترحة المقدمة لحل المشكلات.

والاستراتيجية في التقويم هي البحث عن الحلول المسبقة لمختلف الصعوبات التي تعترض القائم على العملية التقويمية لغرض إيجاد حلول لكل الوضعيات التقويمية سواء تعلقت بالتخطيط لها أو تنفيذها أو تصحيح نتائجها [167].

وحاولت بعض الدراسات وضع نماذج للاستراتيجيات اللازمة للعملية التقويمية حيث حاول "الوكيل حلمي أحمد" 1979 التأكيد على استراتيجيات صياغة الأسئلة وتصحيحها [168]. أما "القص سمير إلليا" 1980 فقد أكد على استراتيجيات تحديد الأهداف، وأضاف لها "سليمان ممدوح محمد" 1982 استراتيجيات التعرف على المجموعة المقومة أو التلاميذ [169] . أما "صلاح الدين محمود علام" فأشار إلى استراتيجيات الانتقاء وبناء الاختبارات، تنفيذها وتصحيحها، وتفسير نتائجها [170]. أما "محمد زياد حمدان" فأكد على التخطيط للتقويم تطويره وتنفيذه وتصحيح نتائجه [171] ومن خلال هذه التصنيفات جاء التصنيف المعتمد عليه.

يمكن الوصول إلى هذه الاستراتيجيات من خلال بعض المصادر حيث أكدت كثيرا من الدراسات على أهمية الإعداد العلمي للمكون منها دراسة "أحمد الرافعي غنيم" 1988 حين أكد أن تزويد المعلم بالعلوم التربوية هو الذي يسهل له إيجاد حلول للوضعيات الصعبة [172] . وربط "جابر عبد الحميد جابر" 1990 الاستراتيجيات للتدريب الجيد قبل وأثناء الخدمة [173] . أما "البزاز" 1989 فقد أكد على دور الخبرة حيث يرى أن التعرض لنفس المواقف هو الذي يدرب على الاستراتيجيات [174] . كما أن

---

[167]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص 300.

[168]- حلمي أحمد الوكيل"تطوير الامتحانات بالمملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، العدد 4 ، السنة الرابعة، 1979 مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، ص 13.

[169]- ملاك محمد سليم"دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات مادتي المناهج وطرائق التدريس بكليات التربية للبنات بالرياض ومقترحات تطويرها"، مجلة التربية، العدد 52، أكتوبر 1995، جامعة الأزهر، ص ص 182-185.

[170]- صلاح الدين محمد علام، المرجع السابق، ص ص 101-106.

[171]- محمد زياد حمدان، تقيم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه لتربية المدرسية، المرجع السابق، ص ص 366-380.

[172]- عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط 1، ليبيا، بن غازي، دار الكتب، 2000، ص 13.

[173]- جابر عبد الحميد جابر"التحدي التربوي"، رسالة الخليج العرب، العدد 33، السنة العاشرة، ص 264.

[174]- حكمة البزاز "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين"، رسالة الخليج العربي، العدد 33، السنة العاشرة، ص 148.

الرغبة في التعلم واطلاع على التراث النظري للتقويم والاستفادة من توجيهات المشرفين يمكن أن تكون كمصادر للاستراتيجيات .

ثانيا– استراتيجيات التحكم في التقويم :

1- تحديد الأهداف التعليمية والتقويم حسب أهميتها :

تعد الأهداف التعليمية أحد أهم العناصر التي تمكن الأستاذ التحكم في العملية التعليمية, هذا ما يجعله لا يكتفي بتحديد الهدف من الاختبارات فقط, بل تحديد أهداف كل درس والعمل بجدية على وضعها في صيغتها الإجرائية الدقيقة التي تمكن من الحكم الجيد عند اختبار التلاميذ فيها، لهذا فأهداف تعلم وحدة تدريسية معينة يجب أن توضع ضمن أولويات التخطيط للتعليم، وقد بينت دراسة" الكلزة" 1987 على أهمية توضيح الأهداف بدقة، لأنها الاتفاق الضمني بين المدرس وتلاميذه حول القيم التي يجب أن يحصلوا عليها من المادة التعليمية. وهو ما يمكنه من المسايرة الدقيقة لها ومن بين النقاط التي يجب عليه مراعاتها:

– أن يقوم بالصياغة الإجرائية الدقيقة للأهداف والابتعاد عن العمومية و عدم الاكتفاء بها كمرامي أو أهداف عامة، لأن ذلك يصعب التحكم فيها وملاحظة درجة التغير الذي طرأ عليها.

– العمل على تحديد نوع السلوك بدقة والمجال الذي ينتمي إليه حيث يمكنه ذلك من ضبط الهدف وعدم ترك فرصه للتغيرات السلوكية الأخرى التي قد تكون كعناصر دخيلة[175] . وفي هذا الصدد أوصت دراسة "آل الحسين "1984 على ضرورة تحديد الأهداف وفق مختلف الصنافات والعمل على التنويع في استعمالها[176] .

– وضع الهدف بصيغة تمثل النواتج التعليمية المتوقعة من وراء القيام بإجرائها.

– على الأستاذ أن يربط الهدف الذي يريد تحقيقه بالمراحل التعليمية التي يسير بها الدرس حيث يجعله أكثر واقعية.

– على الأستاذ أن يكون على دراية بالأهداف التعليمية العامة ثم يبذل المجهود اللازم لغرض ترجمتها لأهداف خاصة وإجرائية وبطريقة تجعلها قابلة للتحقيق فعلا لا تعتني بإختيار ألفاظ عبارات الأهداف فقط

---

[175]– عبد الحفيظ مقدم" دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي" في قراءة في التقويم التربوي، المرجع السابق ص164.

[176]– آل الحسين زيد المحسن وآخرون" فن صياغة الأسئلة "، سلسلة الدارسات والبحوث التربوية، العدد13,كلية التربية، أم القرى ، ص12.

.وفي هذا الصدد حذر " دير" "Dyer" 1975. من الاهتمام بسحر الألفاظ وجمال العبارات عند صياغة الهدف التعليمي[177] .

يجب على الأستاذ أن ينطلق من درجة أهمية تلك الأهداف والمدة التي يستغرقها تحقيقها وهذا ما يمنحه الاعتماد على جدول المواصفات لأنه يشمل على العناوين الرئيسية لمحتوى المادة الدراسية ونسبة التركيز فيها، وعدد الأسئلة المخصصة لكل عنصر من عناصرها.

ويمكن له أن يتعرف على العبارات التي يعتمد عليها لقياس الأهداف التعليمية حسب أهميتها بقسمة عدد الحصص أو الساعات المخصصة للوحدة الدراسية على عدد الحصص و الساعات المخصصة للمادة الدراسية والتي تبينها المعادة التالية[178]:

$$\frac{\text{عدد الساعات المخصصة للجزء}}{\text{عدد الساعات الإجمالية للمادة}} \times 100$$

و الاعتماد على جدول المواصفات يمكن من تحديد فقرات الأداة التقويمية المستعملة والتعامل بصورة عادلة مع الأهداف التعليمية المسطرة ويمنح فرصة معرفة حدوث التغيرات المطلوبة حسب درجة أهميتها.

ويصاغ جدول المواصفات عادة بهذه الطريقة:

جدول رقم:(01) يبين اختيار فقرات الاختبار.

المحتوى	الأهداف التعليمية				
	الهدف 1	الهدف 2	الهدف 3	الهدف 4	الهدف 5
– المحور الأول	عدد فقرات	عدد فقرات	عدد فقرات	عدد فقرات	عدد فقرات

177– علي بوعناقة، « دور الأهداف التربوية في تحقيق التنمية " في قراءات في الأهداف التربوية، المرجع السابق، ص92.

178– محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، المرجع السابق، ص129.

- المحور الثاني - المحور الثالث	كل درس	كل درس	كل درس	كل درس	كل درس
العدد الإجمالي لفقرات الاختبار					

2- التكوين والإعداد الجيد لممارسة مهنة التعليم:

أ- التدريب على معرفة دور التقويم في العملية التعليمية :

يجب مراعاة التكوين والإعداد الجيد للأستاذ قصد الوصول إلى المخرجات المنتظرة من العملية التعليمية. والوصول إليها لا يكون بغلبة الطابع النظري على محتوى مقررات إعداد وتكوين الأساتذة أو بإتباع طرق تقليدية كسرد لمجموعة معلومات دون أن يليها التطبيق الفعلي، بل إن طبيعة العملية التعليمية تقتضي العمل وفقا لنماذج محددة عند إعداد وتهيئة الأساتذة لمواجهة المهنة بأكثر نضج وفعالية والعمل على إبراز المهارات التعليمية المرغوبة والمساعدة على أداء دور المدرس وهو ما ذهب إليه " جلاسر" " Djlesser" 1963 الذي يرى أن أي حكم على الأداء يجب أن يربط بمدى توصله إلى مستويات قبول مرغوب فيها[179].

ولهذا يجب أن يركز التكوين على دفع قدرات الأساتذة نحو معرفة القسم الدراسي بصورة جيدة, ويكون عنصرا مرغوبا فيه داخل الفصل، وهذا لا يكون إلا بالتدريب وتقديم دروس في علم النفس الطفل والمراهق، والتركيز على خطوات تنفيذ عملية التعليم ومدى القدرة على تقويمها مع مراعاة الظروف التي تمر بها، وتسجيل كل الحوادث في بطاقات ملاحظة تقتضي من الأساتذة معالجة تلك المواقف بدقة إلى غاية إحداث التغيير المناسب في سلوك المتعلمين.

لكي يكون الأستاذ قادرا على أداء الدور اللازم وإبراز مكانته وإثارة عاطفة التلاميذ نحوه يجب اختيار انسب العناصر لمهنة التدريس, إضافة إلى الصفات الجسدية من سلامة الحواس والنطق والصفات الذهنية من مستوى تعليمي حسن ,يجب التركيز على دور ثقافة الفرد وصفاته الأخلاقية التي تبرز حبه للمهنة والميل اللازم للتعامل مع فئة عمرية تتمثل في الطفولة المتأخرة والمراهقة ,هذا ما يمكن أن تكشف عنه اختبارات الدافعية والميول, حيث تحدد وجود العوامل الوراثية والمكتسبة المؤهلة لأداء هذا الدور، وقد حدد " أميدون" "Amidon" 1966 بعض الأدوار الرئيسية التي يجب أن يتقنها المدرس بعد نهاية فترة

[179]- مصطفى محمد كامل " استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي"، مجلة علم النفس العدد51,سبتمبر1999,مصر, الهيئة المصرية العامة للكتب، ص07.

إعداده لممارسة المهنة كمعرفته لكيفيات التخطيط الإيجابي لمختلف النشاطات الصفية، وقدرته على تحفيز تلاميذه على التعلم، ومعرفته نوع المساعدة التي يحتاجون إليها أثناء التعلم والتحكم التام في الحوار والمناقشة الفعالة التي تفترض أن تكون باعتباره ينتقي أنسب الطرق التدريسية التي تحدث المشاركة الجماعية، وتجعل من كل التلاميذ عناصرا فعالة داخل القسم الدراسي، بالإضافة إلى هذه الأدوار لم يستثني" أميدون" "Amidon" 1966 قيام المدرس بعملية التقويم ومختلف العمليات المرتبطة بها لإصدار الحكم عن مدى قدرته على أداء دور تنفيذ العملية التعليمية بصورة إيجابية[180].

ب- التدريب على إحداث الجودة التعليمية :

إن الأهمية التي يوليها تدريب المدرسين على الإتقان كان محل اتفاق العديد من الدول وذلك ما جاءت به المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم" اليونسكو" التي اعتبرت أن جودة أي نظام تعليمي يتوقف بالدرجة الأولى على جودة القائمين به, وخاصة المدرسين وفي دراسة قام بها " لان دافياس" " Lan Davies" توصل إلى أن عينة من المدرسين اللذين لم ينالوا قدرا كافيا من التكوين والتدريب لا يتحكمون في بعض النشاطات المدرسية وقدرتهم على استعمال الوسائل التقويمية وتفسير نتائجها قليلة ,بينما تتحكم العينة الثانية بطريقة فعالة في مراقبة نشاطات التلاميذ ولهم القدرة الكافية على التقويم والاستفادة من نتائجه، كما لاحظ تفوق تلاميذهم في دراستهم وذلك يعود لنوع التكوين الجيد الذي مروا به قبل وأثناء مباشرتهم لمهنة التدريس[181].

والذي يجب أن يواكب الثورة التكنولوجية السريعة التي يمتاز بها القرن الحالي وذلك بتزويدهم مختلف المعلومات المتعلقة بالطرائق التدريسية وكيفيات طرح الأسئلة أو العمل على إشباع مختلف حاجيات التلاميذ الوجدانية والجسمية والعقلية والاجتماعية، و الابتعاد عن الاتجاه التقليدي الذي يتمحور حول المعرفة وضرورة إتمام مختلف المقررات الدراسية، ووجوب العمل وفقا للكفايات التي تفرض الوصول إلى مستوى عال من الأداء والقدرة على تعديل مختلف السوكات وهذا هو الهدف الأسمى للتقويم. وهو ما ذهب إليه " الدمرداش سرحان" إذ يقول:" إن هذا الاتجاه يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم... وان التدريس الناجح ما هو إلى سلسلة من المهارات"[182].

180- عبد الرحمن صالح الأزرق، المرجع السابق، ص12.

181- محمد عبد الرزاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم،ط1,الأردن, دار الفكر، 2003، ص17.

182- المرجع السابق، ص60.

كما وصف " كارتر"" Carter" التكوين بأنه القدرة على التحكم في جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة التدريس, ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فعالية[183].

والذي سماه "فيري"" G.Ferry" النموذج المتركز حول الاكتساب[184]. والذي يكون عند الربط بين ما هو نظري وعملي أو الصهر.وهو ما أكد عليه " قنديل" 1994 الذي يرى أن تدريب المدرسين هو كل ما يتعلمه من كافة البرامج والمقررات والربط بينها[185] .

إن التحكم الناتج عن هذه المصاهرة ينتج مجموعة مهارات يجب أن تراعي في المعاهد والجامعات لغرض إعداد أساتذة ذوي كفايات عالية ومنه يمكن انتظار مخرجات تربوية إيجابية ويمكن الاعتماد على تقسيم " محمد أحمد كريم وزملائه" لهذه الكفايات وهي:

- المعرفة الأكاديمية الجيدة والإلمام بمختلف المفاهيم المتعلقة بالمهنة.
- الكفاية النظرية والتطبيقية بالتحكم في مختلف الوسائل التقويمية وإظهار القدرة على استعمالها وتطويرها وتفسير ما يتوصل إليه بعد تطبيقها.

- الكفاية النفسية بمعرفة حاجيات وقدرات التلاميذ وتكيف مختلف الأساليب التقويمية المستعملة وفقا لهذه القدرات ومراعاة الظروف النفسية ومراحل النمو التي يمر بها التلاميذ[186].

3- اختيار الطرائق التدريسية واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة :

إنه من الخطأ الفصل بين اختيار الطرائق التدريسية و الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة باعتبار الأولى من العناصر الهامة التي تساعد على تدريب جيد، والاستعمال الجيد لها وحسن اختيارها يعود بالفائدة على العملية التعليمية ويسهل بدرجة كبيرة مهمة التقويم بمعنى التصحيح والتعديل. وهذا ما يجعل المدرس يحتاج إلى التنويع في هذه الطرائق والمعرفة الجيدة لكيفيات ووضعيات استعمالها, وذلك حسب طبيعة المادة التعليمية والأهداف المرغوب تحقيقها وطبيعة استعدادات المتعلمين وقدراتهم

183-Carter .v.lood.ED :Dictionary of éducation,3rd édition newyorck. Mcgrow hill book company. 1973,p586.

184- Ferry G le teaget de la formation, dunod-Bordas paris 1987 p49.

185- حبيب تلوين,التكوين في التربية، ط1,الجزائر، وهران,دار الغرب، 2002، ص67.

186-محمد أحمد كريم وآخرون, مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط1,مصر,دار الجمهورية الحديثة، 2003، ص319.

المختلفة ويرى "كارول" "Karoul" 1963 أن الطريقة المثلى للتدريس هي التي تمكن من عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية بصورة جيدة[187].

ويمكن الإلقاء المدرس في تحكم وحصر انتباه تلاميذه، ومن تقويم نتائج التعلم وذلك بتوفر فرص للاستفهام لدى التلاميذ وقيام المدرس بإزالة هذا الاستفهام[188]. ولا يعني ذكر الطريقة الإلقائية هنا كأسلوب وحيد فقط، بل كأسلوب من عدة أساليب يمكن الاعتماد عليها و يقتضي استعمالها القدرة على التحكم فيها ومعرفة الوقت المناسب لاستعمالها، وخاصة مع ظهور اتجاهات تربوية تسعى إلى تحقيق مردود جيد من وراء العملية التعليمية، كالتدريس التفريدي أو الفردي التوجه instructional Management System الذي يراعي حاجيات كل متعلم ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ[189].

تعتبر الطريقة الحوارية من أهم الطرائق التربوية المعتمدة والتي تمنح التغذية الراجعة في الوقت المناسب لها، باعتبارها تفتح المناقشة بين المدرس والتلاميذ، وتوضح الدور القيادي والتوجيهي للمدرس كباحث عن المعرفة والساعي للوصول إليها. وتمكن المناقشة الجماعية داخل حجرة الدراسية التلاميذ من التقويم الذاتي, وملاحظة التقدم الذي يحدث على العملية التدريسية وتصحيح ما يجب تصحيحه مباشرة عند حدوثه.

إن التوجه الحديث لدول المعمورة نحو خلق كفايات عالية في منظوماتها التربوية اقتضى العمل بطريقة حل المشكلات التي تجعل التلاميذ يتدربون على مواجهة المشكلات، ويعملون على حلها واختيار البدائل المناسبة حين معرفتهم أن الحل الذي استعملوه غير مناسب هذا ما يجعلهم يتدربون على التقويم الذاتي. و تدريب المدرس لنفسه وتكييف تلاميذه على طريقة حل المشكلات يعتبر من السبل المهمة المؤدية إلى تحقيق الأهداف، وهي أيضا التي تمكنه من القيام بتعديل وتصحيح وضعياتهم. و هذه الطريقة تتطابق مع خطوات التفكير العلمي، رغم ما يؤخذ عنها باعتبارها تؤدي إلى البطء في التعلم ولكن قد يكون تعلم وحدة بجدية وإتقانها بفعالية أحسن من التسرع في التدرج في الوحدات التدريسية. وعدم الوقوف عند تحقيق كل وحدة لأهدافها وهو ما يلاحظ عند القيام بالتقييمات النهائية، حين تكون نتائجها بعيدة عن التطابق مع النتائج المتحصل عليها خلال السنة التدريسية وهو ما أكدته دراسة مديرية التوجيه والتقويم سنة 1991 بعد القيام بمقارنة بين نتائج التلاميذ في شهادة التعليم الأساسي مع نتائجهم خلال تعليمهم

---

[187] –بنجامين بلوم وآخرون, تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون, ب ط، الرياض, دار المريخ ,1983، ص77.

[188] – فكرى حسن ريان، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4, القاهرة,عالم الكتب1999 ص197.

[189] – مصطفى محمد كامل " استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي"، المرجع السابق ص12.

الأساسي في الطور الثالث وذلك بالاعتماد على بطاقة القبول والتوجيه حيث توصلت إلى أن هناك اختلاف بين نتائج التلاميذ وبين مسارهم التعليمي في الطور الثالث وفي شهادة التعليم الأساسي[190].

4- اكتشاف ميول واتجاهات التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم :

تعتبر مختلف العوامل الشخصية وميول التلاميذ من العوامل التي يجب الأخذ بها في تسيير مختلف النشاطات المدرسية وعند الرغبة في تحقيق أهداف هذه النشاطات والعمل على تصحيح العمليات التي تسايرها من تخطيط سليم , وصولا إلى تقويمها وهذا ما يكون بمعرفة المدرس لميول التلاميذ نحو التعلم أو نحو المادة الدراسية ,والقيام بالمعالجة اللازمة لها وتوفير الرغبة للتعلم باعتبار توفير الحالة النفسية الجيدة هي التي تكون منبهات ذاتية تجعل المتعلم قريبا من مجال تعليمه، لأن الميل هو النزوع النفسي للمتعلم لتحقيق غاية أو هدف محدد، مما يجعل درجة تحقيقه لهما قريبا من السهولة.

إنه من الصعب على المدرس أن يكتشف بسهولة ميول التلاميذ لهذا عليه أن يتفحص مختلف سلوكاتهم داخل القسم الدراسي، ومن هذه المؤشرات السلوكية مختلف التعابير اللفظية التي يصدرها التلاميذ كأحكام عن المادة أو المحور الدراسي ودرجة مثابرتهم واهتمامهم وإنجازهم لمختلف النشاطات المدرسية التي يطلبها منهم الأستاذ. وامتلاكهم للمعلومات التي يحصلون عليها عن طريق التعلم الذاتي. ويحدد " سوبر"" Super " أربعة مظاهر للميول وهي:" التي يعبر عنها لغويا أو من خلال النشاط أو التي تكشف عنها الاختبارات التي يقوم بها أو مختلف الاستفتاءات"[191].

على المدرس أن يعتمد على عدة أساليب تقويمية تمكنه من الوصول إلى هذه الميول ولعل أهمها، استطلاعات الرأي وسجلات الحوادث والقيام بالمقابلة الشخصية أو الاعتماد على بطاقات ملاحظة السلوك وتحليل مختلف هوايات التلاميذ. أو توجيه أسئلة استطلاعية قبل بداية الدرس بطريقة دقيقة تقيس ميل محدد ولا بطريقة تقيس ميول مختلفة , كما يستحب وضع أسئلة متدرجة وذلك لغرض تحديد اتجاه الميل بدقة والعمل على تجريب مختلف مقاييس الميول مرات عديدة قبل الاعتماد النهائي على نتائجها، وذلك لصعوبة الوصول إلى الأحكام الموضوعية, وصعوبة صلاحيتها لقياس الهدف باعتبار الميول في تغير دائم[192]، ويصعب قياسها مثلما هو الحال لمختلف اتجاهات التلاميذ وتغير الاستجابات الشخصية باختلاف المثيرات التي تؤدي إلى ذلك.

---

[190] –وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والتقويم، مجلة معالم تربوية، 1991، ص 21 .

[191]– محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، المرجع السابق، ص ص 41-44.

[192]– عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، المرجع السابق ص22.

إن توفر الميل للتعلم هو الذي يفتح أبواب التمكن حسب " كارول" لأنه يمكن من سرعة التعلم ولأن مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم يتأثر بدرجة كبيرة بمدى استعداده وقدراته للتعلم، وهو ما ذهب إليه أيضا "بلوم" حين اعتبر الإسراع في التعلم ينتج عن توفر القدرة ability والوقت time اللازمين والتي حددها " كارول" بالمعادلة التالية[193]:

درجة التعلم = دالة [الزمن المنقضي فعلا في التعلم]

الوقت المطلوب للتعلم

إن القدرة الجيدة على تقويم نتائج التلاميذ وتصحيح وضعياتهم التعليمية تكون عند التعرف على اتجاهاتهم باعتبارها تبين الاستعداد العقلي والانفعالي لسلوك المتعلم والاتجاه الذي يأخذه سواء كان إيجابيا أو سلبيا نحو تلقي معلومات عن المادة الدراسية، ويمكن للمدرس أن يتوصل إلى معرفة هذه الاتجاهات باستعمال سلالم الاتجاهات والتي يمكن أن تفسر بطريقة المقارنة المزدوجة التي تنسب إلى " ثيرستون" والتي تمكن من عرض الإجابات على اثني عشرة محكا تكشف عن قوة الاتجاه، أو الاعتماد على طريقة المقارنة المتدرجة التي تنسب لـــ" ليكرت" والتي تبين اتجاه التلميذ نحو التعلم أو المادة بين موافقته الكلية أو معارضته الشديدة. كما يمكن للمدرس الاعتماد على تفسير نتائج الاستبيانات التي يضعها خصيصا لقياس اتجاهات التلاميذ[194].

أما عن إثارة دافعية المتعلمين، فإنه لا يمكن فصلها عن المهام المنوطة بالتقويم باعتباره مسؤولا عن معالجة وتشخيص المنطلقات والعمل على توفير الدافعية اللازمة للتعلم, ويكون ذلك بطرح أسئلة استطلاعية مع بداية الدرس, وإيصال التلاميذ إلى مستوى عالي من التعلق وإحداث التفاعل الإيجابي الذي يكون فيه المدرس عنصرا مهما. والعمل على الاستدلال بأمثلة واقعية كما على المدرس أن يتخذ القرار المناسب باستمرار بحثه عن تحقيق الأهداف، أو التخلي عن ذلك حين يكتشف عدم وجود الدافعية للتعلم في الظروف التي تسود وتحيط العملية التعليمية.

5- إعداد واستعمال الأسئلة وتوجيهها :

إن من بين المهام الأساسية التي يجب على الأستاذ أن يتحكم فيها هي معرفته لكيفية إعداد وتوجيه الأسئلة, والتي تعتبر عنصرا مهما وإحدى المهارات الأساسية في العملية التعليمية بصورة عامة والتقويم بصورة خاصة , تختلف حسب الوظيفة التي تؤديها فقد تكون الأسئلة تمهيدية للدرس لغرض التقويم

193- مصطفى محمد كامل، " استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي"، المرجع السابق ص12

194- عزيز سماره وآخرون، المرجع السابق، ص21.

التشخيصي حيث تمكن الأستاذ من معرفة مدى توفر القاعدة اللازمة التي تمكنه من إجراء الدرس الجديد وتقديم معلومات للتلاميذ .كما أنها تكشف عن مدى توفر الدافعية اللازمة للتعلم ودرجة ميل التلاميذ للوحدة الدراسية أو للمادة. تستعمل لغرض تحديد مستوى التلاميذ وتكون الأسئلة في هذه الحالة بدرجة صعوبة منخفضة وبصورة محددة وبارتباط مباشر بالوحدة الجديدة[195].

إن الاعتماد على الأسئلة اللازمة يساير العملية التعليمية إلى نهايتها حيث بواسطتها يصدر الحكم عن مدى الوصول إلى تحقيق المخرجات اللازمة من خلال حصة دراسية أو وحدة وتكون شاملة لكل ما تم التخطيط له وتنفيذه فعليا. لهذا فمن الواجب على الأستاذ أن يضعها بطريقة يلفت بها انتباه التلاميذ إلى النقاط الرئيسية التي كانت موضع المناقشة، ويحاول بواسطة هذه الأسئلة أن يتوصل إلى خلاصة شاملة لأهم الأهداف التي يريد تحقيقها في صيغة مخرجات تعليمية.

على الأستاذ معرفة أي من المعلومات يتطلب الإجابة عليها بأجوبة محددة أو معلومات تحتمل إجابات عديدة ومتشابهة ,كما يتطلب عليه التخلي عن طرح أسئلة منخفضة المستوى والتي يمكن للتلاميذ الإجابة عليها بسهولة ودون بذل أي جهد فكري. وفي هذا الصدد بينت دراسة " سلافين" "Slavin" 1991 [196] . أن المدرس الذي يعتمد على أسئلة متدرجة الصعوبة ويمنح الوقت الكافي لتلاميذه للإجابة عنها يؤدي إلى رفع من مستوى الإجابات الصحيحة وجودها.

أ– كيفيات إلقاء الأسئلة الشفهية :

يجب على الأستاذ طرح أسئلة بعيدا عن التلميح بالإجابة و بطريقة تدفع التلاميذ إلى التفكير التباعدي و إيجاد حل للمشكلة أو فهم التلاميذ وتحكمهم في المعلومات، ويكون ذلك ببدء السؤال بـــ " كيف" أو " لماذا" عوض أن تبدأ بـــ" متى" " أين" [197].

– إعداد وطرح الأسئلة بطريقة تراعي فيها الفروق الفردية، وذلك بتكليف التلاميذ أنشطة تعلم تتلاءم مع قدراتهم ومستواهم التعليمي. وفي هذا الصدد يرى "كيري" " Kerry" 1993 أن قدرة الأستاذ على استعمال الأسئلة يبينها مراعاته للفروق الفردية.

إن طرح الأسئلة على كل التلاميذ يكون أمرا صعبا في ظل الاكتظاظ الذي تعرفه بعض البرامج التعليمية أو الاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام الدراسية ,لهذا فقد يلجأ إلى طرح أسئلة توضح الإجابات

---

[195]– عبد الرحمن عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، المرجع السابق،ص18.

[196]–جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم،ط1, القاهرة, دار الفكر العربي، ص49.

[197]– أحمد حسين اللقاني، فارعه حسن محمد، المرجع السابق، ص59.

اللازمة والتي تكون معبرة عن كل فيئات التلاميذ المحتمل وجودها داخل أي قسم دراسي, مع التزامه بسماع أجوبة مجموعة أخرى ممثلة لهذه الفروق عند طرح سؤال آخر أو في حصة دراسية أخرى.

إن معرفة الأستاذ لمستوى تلاميذه يمكنه من التوزيع العادل للأسئلة التي يطرحها حيث يشترط الجميع في الإجابة عن الأسئلة, وعليه انتظار قدرة التلاميذ على الإجابة وليس استعمالها لغرض التعجيز أو التشكيك في قدراتهم التعليمية. و الاعتماد على المدح والثناء على إجابات التلاميذ الصحيحة وتعزيزها وعدم توبيخهم عند إجابتهم الخاطئة، كما أن عليه أن يتحاشى تكرار نفس الأسئلة لأن ذلك يبعد انتباه التلاميذ باعتبارهم يكتشفون بطريقة آلية أن الأستاذ يحبذ تكرار نفس السؤال لغرض إيصال المعلومة إلى كل التلاميذ.

ب- استعمال امتحانات المقالية :

تعتبر الامتحانات المقالية من بين الوسائل المهمة المعتمد عليها في قياس درجة المخرجات التعليمية, هذا ما يجعل الأستاذ مطالبا بإظهار قدرته على استعمالها لأنها تمكنه من تعويد التلاميذ التعبير المنطقي وترتيب الأفكار، ومعالجة موضوع بالتحليل والتركيب, والقدرة على تغيير المواقف وحل المشكلات. وتعتبر من أكثر الأساليب المستعملة لكونها لا تتطلب وقتا كبيرا لإعدادها. ولكن مازال واقع بناءها وإعدادها بعيدا على ما يجب أن تكون عليه ومن بين الإستراتيجيات التي يمكن اتخاذها حين بناء هذه الاختبارات ما يلي:

- يستحسن وضع الأهداف والقدرات التي يجب أن تقاس بصورة دقيقة قبل القيام بوضع السؤال
- بناء الأسئلة المقالية بصورة يكون الغرض منها قياس الهدف الرئيسي من الوحدة باعتبارها لا تستطيع قياس كل المقرر الدراسي ولكن تستطيع قياس أكبر قدر منه لأن تقويم التلاميذ في العناصر الأساسية من المحتوى يكشف عن مدى استيعاب التلاميذ له[198].
- يجب على الأستاذ أن يصيغ سؤال المقال بطريقة يحدد فيها للتلاميذ النقاط الرئيسية التي يجب عليهم الإجابة عنها.
- يستحسن استعمال الاختبارات المقالية عند قياس الأهداف المعقدة والتي تتطلب مستوى عال من التفكير، لأنها تسمح للتلميذ أن يعبر بصدق عن قدرته في القيام بالتحليل والتركيب ووضع خطة معينة لحل بعض المشكلات.

---

[198]- أيمن أبو الرؤوس، دليل المعلم الذاتي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، المرجع السابق، ص69.

– على الأستاذ أن يبتعد عن منح الأسئلة الاختيارية لأن ذلك لا يشكل معيارا حقيقيا للحكم عن مستوى تلاميذه ,لأن قيامه بذلك يعني منح الفرصة للتخمين والابتعاد عن تكافؤ الفرص باعتبارهم لم يختبروا في معلومات موحدة.

– يجب وضع حدود زمنية دقيقة للإجابة والتي تشمل زمن التفكير وزمن التنظيم أو كتابة الإجابة أو يلجأ إلى تحديد عدد الأوراق التي يجب أن تكون عليها إجابة التلميذ، وخاصة عند استعماله للاختبارات المقالية المفتوحة أو ذات إجابات حرة[199] .

– يلجأ إليها عند قياس النواتج التعليمية المعقدة أو عند الرغبة في قياس مدى قدرة التلاميذ على التمييز والمقارنة بين سببين بإبراز نواحي الاتفاق والاختلاف بينهما، أو اكتشاف قدرة التلاميذ على الاستدلال والإقناع التي تدل على مستوى عال من الفهم، وتكشف عن التعبير على نوع العلاقات، وقدرة التلاميذ اللغوية والتوصل إلى معالجة بعض القضايا واقتراح الحلول المناسبة لها[200].

– على الأستاذ أن ينوع في الأسئلة بالقدر الذي تقيس قدرات التلاميذ في كثير من الجوانب والمجالات، كما يستحسن قيامه بوضع الإجابة النموذجية التي يقترحها وتوزيع العلامات وفقا لأهمية كل عنصر من الإجابة.

جـ- إعداد وصياغة الأسئلة الموضوعية

تعتبر الاختبارات الموضوعية من أهم الأدوات التقويمية التي يعتمد عليها الأستاذ وذلك نظرا لأهميتها في الكشف عن مدى استيعاب التلاميذ لمختلف المعارف ولصدق نتائجها، وثباتها مقارنة بالاختبارات الأخرى، كما أنها تمكن الأستاذ من مراقبة مدى تحقيق أهداف أكبر عدد ممكن من الوحدات التدريسية وتشمل الاختيار من المتعدد, الصواب والخطأ ,المقابلة والمزاوجة واختبارات الإجابات القصيرة.

رغم ما يؤخذ على الاختبارات الموضوعية كونها تقتصر على قياس أدنى مقارنة بقدرة الاختبارات المقالية التي تمنح فرصة التحليل واقتراح الحلول والتعبير عن آراء التلاميذ، إلا أن الاختبارات الموضوعية تمكن الأستاذ من تحقيق غايته في مقارنة السلوك التعليمي للتلاميذ بالأهداف المرجو تحقيقها و هناك عدة اعتبارات يمكن له العمل بها منها:

– يمكن استعمال الاختبارات الموضوعية المتمثلة في ملء الفراغ والإجابة القصيرة عند قياس مدى تذكر التلاميذ لبعض المعلومات والمفاهيم.

---

[199]– عزيز سمارة، المرجع السابق، ص131.

[200]–محمد رضا البغدادي، المرجع السابق، ص191.

- الاعتماد على اختبارات الصح والخطأ عند قياس مدى قدرة التلاميذ التمييز بين مختلف المفاهيم[201].
- العمل بمبدأ التدرج وذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب والعمل على الإلمام بمختلف قدرات التلاميذ.
- أن تكتب بلغة صحيحة وتبتعد صياغتها على الأخذ الحرفي للكتب المدرسية.
- وضع كل سؤال في استقلالية عن السؤال الآخر.
- تحديد المعلومات التي يجب أن تقوم بدقة تامة حيث تشمل عموما المعلومات والحقائق التي تمثل النظريات والقوانين العامة، وتشمل أيضا عملية التقويم والمهارات العقلية والجسمية وتحقيق مختلف اتجاهات وفهم المشكلات.
- القيام بالتوزيع العادل للاختبار على أجزاء المادة الدراسية وذلك بمراعاة محتوى كل وحدة وأهمية الأهداف التي يريد تحقيقها.
- القيام بالصياغة الإيجابية للفقرات والابتعاد عن النفي وكتابة الفقرات التي تمثل الجواب متشابهة عند الاعتماد على اختبارات الاختيار من المتعدد.
- الاعتماد على العشوائية في ترتيب البدائل عند الاختيار من متعدد أو المطابقة أو الترتيب الزماني عند كون البدائل حقائق تاريخية[202].
- وضع السؤال بطريقة محددة ودقيقة تتطلب إجابة واحدة فقط ولا توحي بالإجابة الصحيحة. - وضع عدد العبارات التي تتطلب إجابة صحيحة بنفس العبارات التي تتطلب إجابة خاطئة ودعوة التلاميذ إلى تصحيح الإجابات الخاطئة عوض الاكتفاء بالإشارة إليها فقط.
- العمل على إبقاء معنى العبارة واضحا حين الاعتماد على اختبارات التكملة وأن يوضع الفراغ في النصف الثاني من الفقرة لتمكين التلاميذ من فهم العبارة بصورة جيدة[203].
- وضع الاستجابات المقدمة للمثيرات التي تمثل الطرف الأول مختلف في عددهما.
- وضع الكلمات التي يتطلب من التلاميذ الإجابة بها على اختبارات الإجابة القصيرة وثيقة الصلة بجوهر العبارة وصياغة العبارة بطريقة مباشرة[204] .

---

[201]- أيمن أبو الرؤوس، المرجع السابق، ص69.

[202]- عبد الرحمن عدس، المرجع السابق، ص ص 69-74.

[203] -محمد زياد حمدان تقييم التعلم والتحصيل، المرجع السابق، ص 67.

[204]-محمد رضا البغدادي، المرجع السابق، ص 166.

– التوزيع السليم للتقديرات على الأسئلة وأن يحدد بصورة دقيقة مختلف التعليمات التي يجب على التلاميذ العمل بها، وبدرجة ثبات عالية وتدريب التلاميذ على كيفيات التصحيح الذاتي لإجاباتهم, وهو ما يتطلب منه إعداد مفتاح الإجابة.

د– استعمال أساليب الملاحظة :

إن دقة الملاحظة والقدرة على التحكم فيها واستعمالها والاستفادة من نتائجها من بين المهام التي على الأستاذ أن يعمل بها. وتنطلق الملاحظة من مجموعة مبادئ تجعلها صادقة وتظهر الفائدة من استعمالها ومن هذه المبادئ:

– العمل على تحديد الغاية بصورة دقيقة من وراء استعمالها, كمراقبة التغيرات السلوكية للتلاميذ أو ملاحظة ظاهرة محددة بدقة واللجوء إلى استخدام اللغة المعبرة عن طبيعة الملاحظة كما يجب تدوين كل ما يلاحظ مباشرة عند حدوثه حتى لا يجعل الملاحظ عرضة للنسيان.

– العمل على وضع أداة الملاحظة المستعملة بكيفية سهلة لا يجد الأستاذ صعوبة في ملئها والاستفادة من نتائجها بتبويبها وتحليلها وإعطاء تفسير لنتائجها، كما يمكن للأستاذ استعمال بعض أدوات الملاحظة المعروفة كأداة ملاحظة المظاهر الاجتماعية للقسم التي وضعها كل من "ريموند أدمز "و"بروس بيدل" أو أدوات ملاحظة التفاعل الصفي لــ" جيري بورني" و"توماس غود" أو أداة ملاحظة نوع أسئلة التلاميذ لــ " نورهان دودل" أو ملاحظة التفاعل اللفظي كاستعمال شبكة " فلاندرز"[205].

– إستعمال بعض الأجهزة لتسجيل المثيرات داخل الفصل الدراسي لكون هذه الآلات تمنح الدقة أو اللجوء إلى قاعات دراسية تتوفر على قدرة الملاحظة و التتبع ومعرفة ما يحدث داخل القسم دون أن يثير انتباه المتعلمين[206].

– يمكن للأستاذ أن يقوم بإعداد جدول يكون عبارة عن قائمة لبعض الملاحظات المحتمل حدوثها ويراقب تكرار الظاهرة لدى كل تلميذ ليقوم بتحليل ذلك وإعطاء التفسير المناسب له.

– على الأستاذ التخلي قدر الإمكان عن الأحكام المسبقة أو العوامل الذاتية حتى تكون ملاحظته معبرة عن الظاهرة بكل موضوعية وقيامه بتسجيل الملاحظة حين وقوعها وذلك للتحكم قدر الإمكان في العوامل الدخيلة التي تصعب إصدار حكم موضوعي عن التصرف.

---

[205]– محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية،ط1,الجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص289.

[206]– محمد الدريج، المرجع السابق، ص125.

- تركيز الملاحظة على عينة محددة من التلاميذ وذلك لتمنح القدرة على تسجيلها ويستحسن تركيز الملاحظة على المتفوقين أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم[207].

هـ- استعمال أساليب المقابلة :

إن إستراتيجيات التقويم الجيد تقتضي لجوء المدرس إلى أسلوب المقابلات مع تلاميذه حيث قد يمكنه ذلك الوصول إلى معرفة مستواهم وكشف صعوباتهم في التعلم وذلك باعتبار المقابلة تمكن التلاميذ من الإجابة الشفهية على استفسارات المدرس, ويمكن للمدرس أن يقترب أكثر من تلاميذه ومعرفة العوامل المؤدية إلى تطورهم أو رسوبهم في التعليم. ويكون ذلك بتوفير الظروف النفسية الملائمة لذلك وإحداث الطمأنينة وتوعيتهم بأهميتها وترك المبادرة لهم للحديث قصد الإصلاح و التغلب عن العوائق التي تعترضهم[208].

كما يتطلب من المدرس القيام بالتغذية الراجعة أثناء المقابلة وذلك بتعزيز إيجابي في حالة التوصل إلى ذكر المعلومات المطلوبة والقيام بتصليح الأخطاء فور وقوعها.

- تتطلب المقابلة تدوين بعض المعلومات الضرورية, ويمكن له اللجوء إلى المسجلات الصوتية، والحرص على العمل بسرية مع الآخرين وهذا لجعلها منبعا للمعلومات التي يصعب الوصول إليها حين الاعتماد على أساليب تقويمية أخرى.

و- استعمال الاختبارات الأدائية :

يتكفل الأستاذ بمراقبة مدى قدرة تلاميذه البرهنة على أدائهم وذلك لا يكون إلا بتحكمه في الأدوات التي تمكنه من إصدار أحكام موضوعية حول بعض المهارات, وقدرة التلاميذ على استعمال بعض العمليات التي يكون قد تعلمها في دروسه اليومية كإجرائه لبعض التجارب العلمية أو لتقنيات كتابة أو تحرير موضوع، أو القدرة على الاتصال مع الآخرين حين تعلمه مختلف اللغات وبعض المهارات التي تحتاج إليها مادة الموسيقى أو مادة الرسم. وتكشف الاختبارات الأدائية قدرة التعامل مع المشكلة كمواجهة موقف معين والقدرة على الإنتاج والإبداع.

---

[207]- ماهر صبري محمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي، المرجع السابق، ص341.

[208]- إبراهيم بسيوني عميرة، المرجع السابق، ص295.

تضع الاختبارات الأدائية التلاميذ في مواقف مشابهة للمواقف الحقيقية التي قد تعترضهم وتمكنهم من التدريب على الإجابة على ذلك الموقف بصورة إيجابية ولعل من بين الواجبات التي يجب على الأستاذ العمل بها وأخذها بجدية عند استعماله لهذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- يجب وضع حدود للأداء المتوقع من قبل التلاميذ والتي تكون كمعايير يستطيع الاعتماد عليها للحكم على قدرة التلاميذ التصرف في الموقف المحدد كهدف يرغب تحقيقه.
- الاعتماد على بطاقات ملاحظة الأداء والتي تشمل مجموع العمليات المشكلة للأداء الكلي والتي تسمح بمراقبة هذا الأداء والعمل على تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لغرض تصحيح العمليات الخاطئة كما يستلزم القيام بمتابعة دقيقة لكل عملية[209] .
- تخصيص حصص الدعم لغرض رفع مستوى الفئات التي تعاني نقصا في بعض العمليات وذلك بعد تقديمها مباشرة حتى لا يشكل ذلك عائقا للتلاميذ الآخرين, ويدفع الجميع نحو تعلم العمليات الأخرى وتحقيق الأداء المطلوب في الوقت المحدد له وبالمعايير والشروط المطلوبة.
- على الأستاذ أن يحدد العمليات بدقة والقيام بالتركيز على العمليات الأساسية الممثلة للأداء وذلك بقيامه بإعداد الاختبارات أثناء نهاية كل درس وضبط النواتج التعليمية الرئيسية[210].

6- العمل بمبدأ التغذية الراجعة:

إن القيام بالتغذية الراجعة بصورة جيدة يقتضي العمل بها فور حدوث التحصيل الدراسي وقبل التطرق إلى عمليات أخرى, وتصحيح الأخطاء فوريا حتى تجعل التلاميذ يتذكرون أداؤهم ويقومون بتصحيحه, ويكون ذلك شفهيا أو بتقديم ملاحظات مكتوبة. ولكن بصياغتها بطرق محدودة تبرز للتلميذ موقع الخلل والابتعاد عن الملاحظات العامة أو الشاملة كما أن للتلاميذ الحق في المطالبة بتعزيزهم الإيجابي بالثناء على إيجابياتهم وطلب الاستمرار والمثابرة كما يستحسن أن يلجأ المدرس إلى كتابة السؤال المناسب لإجابة التلميذ الخاطئة عن سؤاله الأصلي كما دعا " هنتر" "Hunter " 1982 إلى عدم لجوء المدرس نحو إيجاد الإجابة الصحيحة له. و التأكد من مدى وصول التلاميذ إلى تحقيق العملية أو اكتساب معلومة وذلك بلجوء المدرس إلى أخذ الدور الذي يبرز للتلاميذ بدقة الإجابة الصحيحة وتميزها عن الخاطئة.

---

[209]- محمد رضا البغدادي، المرجع السابق، ص202.

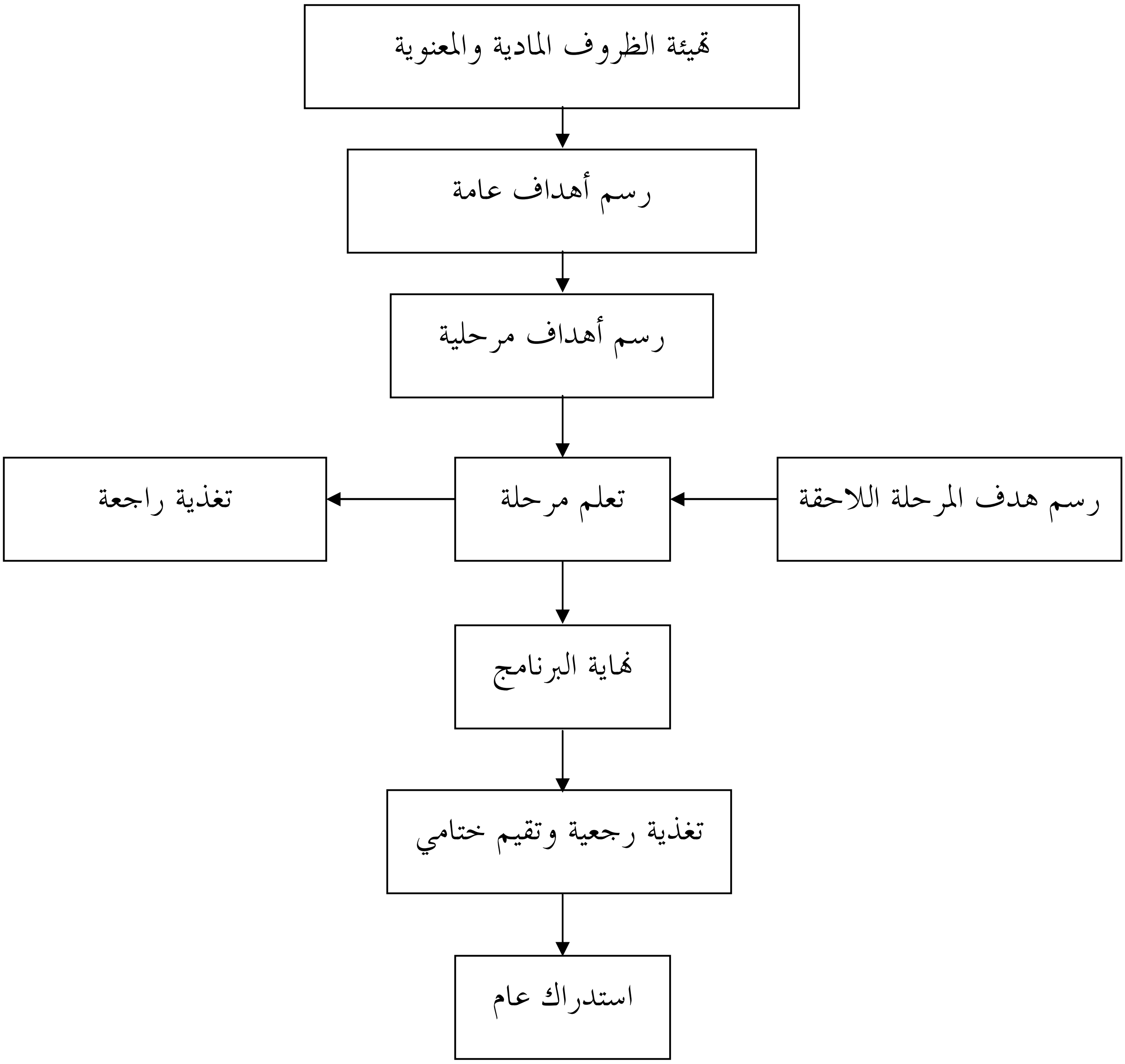
[210]- عبد الرحمن عدس، المرجع السابق، ص133.

إن تحكم المدرس في التغذية الراجعة بصورة جيدة يمكنه من إجراء عملية التقويم في الوقت المناسب لها ويمنحه فرصة تطوير مهاراته، وإدراك ما يقوم به من أجل تطوير الدرس والتسلسل به نحو الأهداف, وكشف كل العيوب في الوقت المناسب لها لغرض التعديل وتصحيح الأخطاء والانتقال إلى خطوات أخرى وإمكانية تنبؤه بتحقيق الأهداف بصورة إيجابية[211]. ويوضح الشكل الموالي الدور الفعال للتغذية الراجعة ومسايرتها لمختلف مراحل الدرس.

---

[211]- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، المرجع السابق ص 41.

الشكل رقم (04) يوضح دور التغذية الراجعة في مختلف مراحل التقويم [212].



212- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها , ب ط, الجزائر,ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص81.

7- تطبيق الأدوات التقويمية:

للوصول إلى كشف حقيقي للنواتج التعليمية التي حققها التلاميذ يجب العمل على تسلسل مراحلها من تخطيط وتنفيذ العملية التقويمية وتصحيح نتائجها ومن خلال هذا التسلسل يتبين مكانة التنفيذ فيه .رغم اعتبار تطبيق الوسائل التقويمية عملية آلية لا تستدعي معرفة مهارات للقيام بها إلا أن ما يجب أن تكون عليه عملية التطبيق لا يختلف عن ما يجب أن تكون عليه كل من التخطيط والتصحيح, هذا ما يبرز حاجة التطبيق إلى الكثير من المهارات والإستراتيجيات التي على الأستاذ العمل بها.

إن من أول المبادئ التي يجب على القائم بالعملية التقويمية العمل بها هو اعتبار التقويم في حد ذاته أداة لتحسين مردود العملية التعليمية ,هذا ما يدفعه إلى ضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر سلبا على نتائج التقييمات كالقلق وانخفاض مستوى الدافعية، وعدم الألفة بالاختبارات وما ينجر عنها من قلق الامتحانات ,والتحكم فيها يجعل الأستاذ ملزما على تهيئة تلاميذه وتوفير بيئة إنسانية يسودها التفاهم والحرص التام والمسؤولية باعتبار توفير الظروف النفسية اللازمة هي التي تقرب من معرفة المستوى الحقيقي للتلاميذ وهو ما عبر عنه " هولمن" "Holmen " 1972 حين أكد أن العنصر البشري سوف يظل هو العامل الأساسي في جميع مراحل العملية الإختبارية[213].

على المقوم أن يدرب تلاميذه على جو الامتحانات وتوفير التكيف التام للتلاميذ معها والتصرف بطرق عادية في حالة تغيير الظروف التي قوم فيها, كتغيير حجرة الدراسة أو المراقبين وتوفير فرص النمو الحقيقية واعتبار ذلك من بين المهام التي يجب على الأستاذ القيام بها، كما أن الوصول إلى الحكم على مدى ثبات نتائج التلاميذ يتطلب منه القيام بإعادة تطبيق الاختبار أو التنويع في استعمال الأدوات التقويمية, وعدم الاكتفاء بما أفرزته نتائج امتحان معين. بل اللجوء إلى سجلات التلاميذ وبطاقات ملاحظة سلوكهم

213- صلاح الدين محمود علام "شروط وضوابط تطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في مجال الخدمات النفسية من منظور عربي" مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، المرجع السابق، ص105.

لإجراء مقارنة بينها والعمل على إبراز العوامل التي أثرت على نتائج التلاميذ وإيجاد الحلول المناسبة لها. وحد الغش حيث يعيق المدرس ويحيل دون الوصول إلى نتائج معبرة عن مستوى التلاميذ، وهذا ما يتطلب منه العمل على المراقبة الشديدة وإبراز رغبته في تبيان مدى فهم التلاميذ وقدرتهم على التحليل والتركيب وعدم مطالبتهم بالحفظ التام لما يكون قد ورد في البرنامج الدراسي.

كما أن التحكم في لجوء التلاميذ للغش يتطلب من المدرس التقرب التام من تلاميذه قصد تحديد مستواهم ومراقبة مختلف نشاطاتهم و واجباتهم المترلية ,والعودة إلى ما دونه في بطاقات الملاحظة.

إن التطبيق هو الذي يبرز للمدرس مدى توفر الأدوات التي يستعملها على الشروط اللازمة كتأثرها بعامل التخمين ومدى اعتدالها في مستوى الصعوبة وقدتها على التمييز ,وهذا ما يجعله يستطيع اختبار أدواته على عينة مماثلة في مؤسسة تعليمية أخرى. ويمنح نفس الفرص للتلاميذ حتى تكون الأحكام دقيقة، وذلك بمراعاة التوقيت بتوحيد بدايتهم وانتهائهم من الامتحان في الوقت نفسه، كما يجب عليه التخلي عن إحاطة جو الامتحان بالتوتر والفزع وترهيب التلاميذ بل عليه تهدئتهم وتحفيزهم على التفكير وهذا ليس على حساب تركيز التلاميذ[214].

8- تصحيح التقييمات وتفسير نتائجها:

إن رغبة التحكم في العملية التقويمية لا تخلو من معرفة الإستراتيجيات الممكنة في تصحيح ما تم تنفيذه, ومنح المكانة للتلاميذ سواء بمقارنها بنتائج زملائهم – تقويم معياري- أو مقارنتها بالأهداف والعمليات التي يريد تحقيقها – تقويم محكي-.

إن صعوبة التقويم المرتبطة بذاتية المصحح يجب أن تضبط بالاعتماد على إجابات نموذجية ووضع تقديرات كل جواب قبل التطرق إلى تصحيحها, لأن ذلك يقلل من درجة ذاتية المصحح التي تفرض نفسها بصورة كبيرة في بعض الحالات ,كما يجب على المدرس أيضا أن يبتعد قدر الإمكان عن العوامل المؤثرة، كعدم الإطلاع على أسماء تلاميذه من خلال أوراق إجاباتهم, وعمله على تصحيح أوراق التلاميذ عندما يشعر بالاتزان وعدم القلق أو الفرحة والسعادة الزائدتين[215].

إن من المبادئ الهامة التي يجب العمل بها هو قيام المدرس أو مجموعة المدرسين اللذين يدركون جيدا معنى السؤال أو يقومون بتدريس نفس المادة الدراسية بتصحيح إجابات التلاميذ. فقد يكون هؤلاء أكثر

---

[214]- أيمن أبو الرؤوس، المرجع السابق، ص73.

[215]- عبد الرحمن عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية,ط2، الأردن، عمان، دار الفكر، 1999, ص 11.

عدلا حين يعتمد التلاميذ على إعطاء تفسير لا يبتعد عن التفسير الذي يراد من وراء السؤال ,أو حين يلجئون مثلا إلى الاعتماد على نفس مرادفات الكلمات التي قد تكون في الإجابة النموذجية.

إن تأثير إجابة التلميذ على السؤال الأول قد يؤثر في العلامة التي يمنحها الأستاذ للتلميذ في السؤال الموالي.لهذا يستحسن القيام بتصحيح نفس الأسئلة في كل الأوراق إجابات التلاميذ ثم اللجوء إلى تصحيح الأسئلة الموالية بنفس الطريقة, وهذا لكي تكون تقديرات الأستاذ سليمة وأقرب إلى الدقة. ويمكن استعمال الطريقة الكلية في التصحيح وذلك بوضع إجابات التلاميذ في الفئات وذلك بالإطلاع عليها وتصنيفها ومنح التقديرات المناسبة لكل فئة منها[216]. و التوزيع الدقيق للتقديرات العددية على كل جواب فيه مع تحديد المدة الزمنية التي يمكن أن تستغرقها الإجابة عن كل سؤال, و عليه أن يدرك مدى مواجهته لعامل التخمين في إجابات التلاميذ.

على المدرس أن يتخذ القرار المناسب بمحاسبة التلاميذ عند حشو المعلومات في حالة كتابة مقال أو تصحيح الإجابات من أثر التخمين، ويكون هذا القرار بالالتزام في تطبيقها بالتساوي على جميع التلاميذ ووجوب منح العلامة التي يستحقها التلميذ كاملة مهما كانت قريبة من العلامة الكلية الواجب تحقيقها.

إن مختلف التقديرات العددية أو اللفظية التي تمنح للتلاميذ يجب أن تليها عمليات أخرى حتى تستخلص من مختلف الأحكام التي تدفع بالعملية التعليمية نحو التقدم ولعل من أولى خطوات ذلك تصنيف علامات التلاميذ إلى المستوى الذي تنتمي إليه من حيث درجة الاقتراب أو الابتعاد من الأهداف, لهذا يتطلب من المدرس أن يقوم بترتيبها تنازليا وتصاعديا وهذا ما يمكن التلميذ من معرفة موقعه في هذا الترتيب, أوحين تحديد مركز التلميذ مقارنة بهذا الترتيب أو تحديد الرتبة المئينية للتلميذ أو النسبة المئوية من زملائه اللذين يتفوق عليهم ,وذلك عن طريق تحديد عدد هؤلاء التلاميذ ثم ضرب الكسر في مائة.

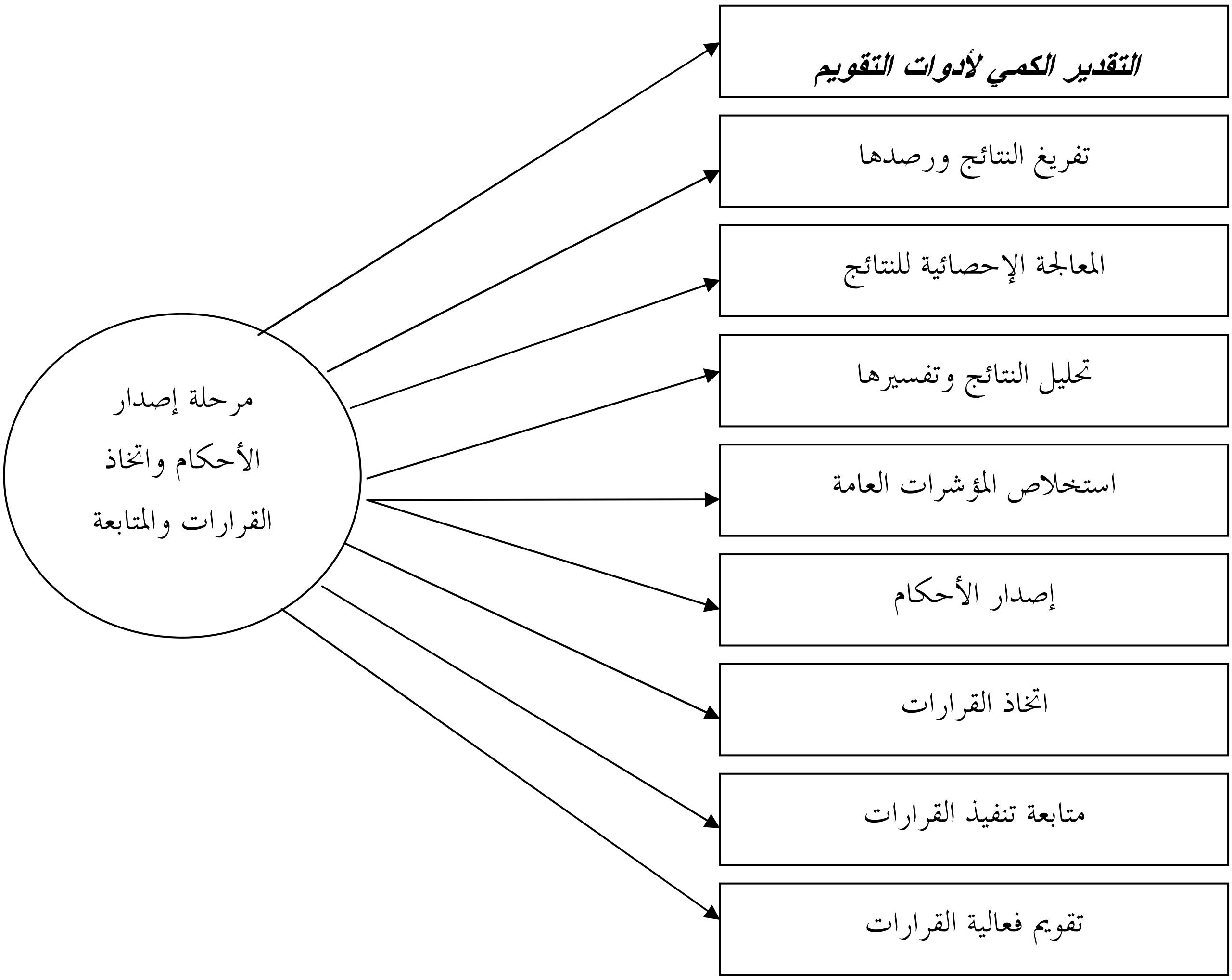
لابد للمدرس أن يستفيد من علم الإحصاء باعتباره العلم الذي يمكنه من جمع معلومات والعمل على تحليل نتائجها واستقرائها واتخاذ ما يناسبها من قرارات ومن بين المهام التي يجب على المدرس العمل بها معرفة طرق عرض النتائج التي توصل إليها بطرق سهلة مثلما تمنحها له التوزيعات التكرارية من جداول التوزيعات التكرارية البسيطة التي تمكنه من تحديد المستوى الأعلى والأدنى في نتائج تلاميذه وترتيبها تنازليا ,أو الاعتماد على جداول التوزيع القائمة على الفئات الحسابية التكرارية ، وملاحظة المدرس الدقيقة للفئات التي كانت أكثر تكرارا مما يسمح له بإصدار الحكم عن درجة نجاح العملية التدريسية.

---

[216]– سبع محمد أبو لبدة ، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، المرجع السابق، ص196.

إن من أهم النشاطات التي يتكفل المدرس القيام بها تحويل الجداول التكرارية إلى توزيعات بيانية تكون كحوصلة لمختلف النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ, لأنها تمكن من التميز بينها ومعرفة تكتلها أو انتشارها, ومن أهم هذه التوزيعات البيانية نجد: المدرجات التكرارية والرسومات والمضلعات التكرارية والمنحنيات[217].ويوضح الشكل الموالي أهم الخطوات المتبعة التي تلي عملية إصدار الحكم .

الشكل (05) يوضح خطوات التصحيح وإصدار الحكم واتخاذ القرارات [218]



خلاصة:

ترتبط العملية التقويمية بالدرس الذي يقدمه المدرس من بدايته إلى نهايته، رغم الصعوبات التي يواجهها في التحكم التام في مختلف عملياتها إلا أن البحث عن الحلول اللازمة أو التقليل من درجة هذه الصعوبات تمكن من تسهيل مهمة القيام بها.

---

[217]- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، المرجع السابق، ص ص 168-176.

[218]- ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي، التقويم التربوي ، أسسه وإجراءاته، المرجع السابق ص119.

وتعتبر عملية تحديد الأهداف بدقة من أولويات هذه الإستراتيجيات لأنها تمثل المعلومات التي سيقوم المدرس التلاميذ فيها، لهذا وجب على المدرس القيام بصياغة إجرائية لها حتى يتمكن من مراقبتها وقياسها ويمكن ملاحظة مدى تحقيقها. كما أن هذا التحديد للأهداف يقتضي من المدرس الوعي التام بدرجة أهميتها وذلك لغرض القويم حسب هذه الأهمية وهذا تمكنه له جداول مواصفات الاختبار.

إن الوصول إلى تحكم تام في العملية التقويمية يقتضي ميول واتجاهات إيجابية وإثراء برامج التكوين بما يجعل المدرس في تفاعل جيد مع تلاميذه وذلك ما تمنحه برامج إعدادهم عندما تربط بين ماهو نظري وماهو عملي أو عملية الصهر حسب " فيري"" Ferry". ولجوء المدرس إلى اختيار الطريقة المناسبة للتدريس واستفادته من استعمال الوسائل التعليمية المناسبة، وهو ما يمكن من تحقيق أهدافه وسهولة في تصحيح أخطاء التلاميذ وتعديل سلوكا تهم التعليمية ويتحقق ذلك بمعرفة المدرس الفترة الرمانية المناسبة لاستعمالها, وفقا للغرض الذي يريد تحقيقه ودرجة سهولة أو صعوبة الهدف من وراء الدرس.

إن اكتشاف دافعية التلاميذ ومعرفة ميولهم تتطلب الإلمام بسلوك التلاميذ المعرفي والحس حركي والانفعالي, والعمل على تدوين مختلف السلوك في بطاقات ملاحظة, وتهيئ الجو المناسب للدرس وإعطاء أهمية للتقويم التشخيصي، وجعل التغذية الراجعة أحد أهم العوامل التي تطور العملية التعليمية. كما يجب على المدرس معرفة كيفية إعداد و توجيه مختلف الأسئلة والأدوات التقويمية بالدرجة التي تتساوى فيها درجة صعوبتها وسهولتها .والقابلية للتميز تراعي فيها الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ, واختيار الأدوات التقويمية المناسبة لنوع الأهداف التي يريد المدرس التأكد من تحقيقها وهو ما يتطلب منه الإلمام بمختلف هذه الأدوات والاستقصاء عن كيفيات الاستفادة من مختلف الاختبارات الأدائية وأساليب الملاحظة والمقابلة.

إن تطبيق مختلف الأساليب التقويمية تقتضي وجود الظروف المناسبة وضبط التوقيت المناسب ومنح نفس الفرصة لجميع التلاميذ. للوصول إلى نتائج معبرة تكون بتقديرات كمية يجب أن تعالج بصورة دقيقة وترتيب في مختلف التوزيعات التكرارية والجداول البيانية, والاستفادة منها والعمل على إيجاد التفسير المناسب لها.

الجانب الميداني

إجراءات الدراسة الميدانية الفصل الخامس:

أولا : حدود الدراسة.

ثانيا : عينة الدراسة وخصائصها .

1- عينة الدراســـة.

2- خصائص عينة الدراسة .

ثالثا : أداة الدراسة .

1- التعريف بأداة الدراســـة .

2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة .

1-2 : الثبات.

2-2 : الصدق.

رابعا : كيفية تطبيق أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام .

خامسا : الأساليب الإحصائية المستعملة .

سادسا : التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

أولا:حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

1- مجال البحث : زمنيا، جغرافيا, بشريا

1-1 : زمنيا : تمتد مدة إنجاز هذا البحث من جانفي 2004 إلى غاية مارس 2005، وقد تم تطبيق الدراسة الميدانية فيه من 02 جانفي إلى غاية 20 ف يفري 2005.

1-2 : جغرافيا : تتمثل في مجموعة من المؤسسات التربوية(المتوسطات) التي اختارها الباحث لإجراء الدراسة الميدانية وهي:

- متوسطة 8 ماي 1945 بمدينة سطيف.
- متوسطة حمام قرقور بمدينة حمام قرقور ولاية سطيف.
- متوسطة محمد بوضياف ببلدية بئر العرش ولاية سطيف.
- متوسطة مبارك حمريش ببلدية بئر العرش ولاية سطيف.

1-3 : بشريا : العينة المحددة لإجراء الدراسة الميدانية والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط ذكورا وإناثا من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا، وخريجي الجامعة واللذين تتراوح خبرتهم في مهنة التدريس بين سنتين و 29 سنة.

2 - اقتصر البحث على ما يلي:

- الصعوبات المحددة في بنود استمارة البحث والإستراتيجيات المقدمة كحلول لها, المصادر المذكورة كأسس للاستفادة من الإستراتيجيات.
- أساتذة التعليم المتوسط في المتوسطات المختارة كمكان لإجراء الدراسة الميدانية.

ثانيا:عينة الدراسة وخصائصها:

1- عينة الدراسة : تم الاعتماد على العينة العرضية في هذه الدراسة والتي ينتمي أفرادهـــا إلى أربـــع متوسطات واقعة بولاية سطيف ,واللذين يشتغلون بصفتهم أساتذة التعليم المتوسط من الجنسين.ذكورا وإناثا ومن خرجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا وخرجي مختلف الكليـــات الجامعيـــة, حـــاملي شهادات الليسانس ,مهندس دولة,شهادة الدراسات العليا,ويبين الجدول التالي تقسيم عينة **الدراســـة** على متغيرا **تها**.

الجدول رقم (2) : يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها .

	خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية	خريجي الجامعات	**المجموع**	**النسبة المئوية**
الذكـــور	**22**	**22**	**44**	**%50**
الإنـــاث	**24**	**20**	**44**	**%50**
المجمـــوع	46	**42**	**88**	**%100**

كما تتوزع العينة على المؤسسات التربوية-المتوسطات-كما يوضحه الجدول التالي:

الجـــدول رقم (3) : يبين توزيع عينة الدراسة على المؤسسات التربوية .

المؤسسة التعليمية	الـــذكور		الإنـــاث		المجموع	النسبة المئوية
	خ.م.ت	خ.ج	خ.م.ت	خ.ج		
08 ماي 1945 سطيف	**06**	**05**	05	**04**	**20**	**%22.72**
حمام قرقور سطيف	**07**	**06**	**09**	**09**	**31**	**% 35.22**
مبارك حمريش بئر العرش	05	06	05	06	22	**% 25**
محمد بوضياف بئر العرش	**04**	**04**	**02**	**05**	**15**	**%17.04**
المجمـــــــــو ع	**22**	**21**	**21**	**24**	**88**	**%100**

2- خصائص عينة الـــدراسة :

أ- الخبـــرة : تتراوح خبـــرة عينة الدراسة محسوبة بسنوات العمـــل في المنـــصب مـــن ســـنتين(2)إلى 29ســـة.بمتوسط حسابي قدره=12.838سنة ويختلف متوسط الخبرة باختلاف متغيري البحث وهـــو مـــا يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (4) :**يبين متوسط خبرة عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.**

المتغيرات		متوسط الخبرة
التخرج	المعاهد التكنولوجية للتربية	16.13
	الجامعة	**09.54**
الجنس	**المعاهد التكنولوجية للتربية**	**13.21**
	الجامعة	**12.46**

ب- مادة التدريس :تتوزع عينة الدراسة على المواد المدرسة في مرحلة التعليم المتوسط والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (5) : يبين توزيع عينة الدراسة على المواد التدريسية.

	خريجي المعاهد التكنولوجية		**خريجي الجامعات**		**المجموع**	**النسبة المئوية**
مادة التدريس	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**		
لغة عربية	**05**	**03**	**04**	**03**	**15**	**% 17.04**
علوم طبيعية	**03**	**02**	**03**	**01**	**09**	**% 10.22**
فيزياء وتكنولوجية	**03**	**04**	**03**	**02**	**12**	**% 13.63**
رياضيات	**02**	**02**	**03**	**04**	**11**	**% 12.50**
تاريخ وجغرافيا	**03**	**04**	**02**	**03**	**12**	**% 13.63**
لغة فرنسية	**02**	**04**	**02**	**03**	**11**	**% 12.50**
لغة إنجليزية	**02**	**02**	**02**	**02**	**08**	**% 09**
رياضة	**01**	**02**	**02**	**01**	**06**	**% 6.81**
تربية موسيقية	**01**	**01**	**01**	**01**	**04**	**%4.54**
المجموع	**22**	**24**	**22**	**20**	**88**	**% 100**

ثالثـــا:أداة الدراسة:

1- التعريف بأداة الـــدراسة:

لمعرفة صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط وتحديد الإستراتيجيات التي يعتمد عليها الأساتذة كحلـــول للتغلب على هذه الصعوبات, وتحديد مصدر تلك الإستراتيجيات. قام الباحث بتصميم استبيان مستعينا بما يلي:

- الإطــلاع على التراث النظري لمختلف آراء رجال التربية والمختصين في التقويم والاستفادة منه.
- الإطــلاع على نماذج من مخططـــات تبين الكفاءات التي يجب أن يتصف بها الأساتذة ومقارنتها بما هو كائن وهـــذه النماذج هي:نموذج "عبد الرحمن عبد الـــسلام جامـــل"[219]، ونمـــوذج "محمـــود ناقـــة وآخرون"[220], ونمـــوذج "جابر عبد الحميد جابر"[221].
- الإطــلاع على مختلف المراسيم والمناشير الوزارية المتعلقـــة بالتقـــويم.

-الإطــلاع على مختلف نتائج الدراسات السابقـــة والاستفادة من التوصيات المنبثقة عن ملتقيات وطنية وعربية حـــول التقـــويم.

-إجراء مقابلات غير موجهة مع عينة من أساتـــذة التعليم المتوسط والبالغ عـــددهم عشرون أستاذا. في إطار تكوينهم في مبادئ الإعـــلام الآلي في مركز التكوين المهني .وتخللتها إجابتهم على سؤالين مفتوحين .يتعلق الأول بتحديد الصعوبات التي يعانون منها ,ويتعلق الثاني بالإستراتيجيات التي يعتمـــدون عليهـــا للتغلب على هذه الصعوبات.

- الأخذ بآراء مفتشين في قطاع التربية والتعليم.

وبعد ه تم بناء الاستبيان الذي يتكون من 28 بندا أدرجها الباحث في ستة (06) أبعاد وهي:

- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم وتمثلها البنود التالية :1،2،3،4.
- صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين وتمثلها البنود التالية : 5،6،7،8.
- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي وتمثلها البنود التالية : 9،10،11،12.

–صعوبات تفرضها طبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية وتمثلها البنود التالية : 15،16،13،14.

---

[219]- عبد الرحمان عبد السلام جامل,المرجع السابق,ص173.

[220]- رشدي أحمد طعيمة, المرجع السابق، ص 37 .

[221]- جابر عبد الحميد جابر,اتجاهات معاصرة في تقويم آداء التلميذ والمدرس,المرجع السابق,ص344.

- صعوبات بناء واستعمال الأساليب التقويمية وتمثلها البنـــود التالية:24،23،22،21،20،19،18،17.

- صعوبات تصحيح, تحليل وتفسير نتائج التقويم وتمثلها البنود التاليـــة :28،27،26،25.

لقد تم الاعتماد على هذه الأبعاد انطلاقا من تصنيف آراء الأساتـــذة والأخذ بالعوامل المـــؤثرة في العملية التقويمية.

يتكون استبيان الدراسة من مجموعة من الإستراتيجيات والتي تتماشى وفقا لطبيعة كل الصعوبات المعبر عنها في البند.

يتكون الاستبيان من المصادر التي يستفيد منها الأستاذ والتي تزوده بالإستراتيجيات التي يعتمد عليها.

2- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

2-1- الثبات:

تم حساب ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية بحساب الاتساق الداخلي للاســـتبيان، وذلـــك باستعمال نظام الإحصاء في العلوم الاجتماعية على العينة الإجمالية للبحث والبالغ عددهم ثامنية وثمـــانون أستاذا وأستاذة، عن طريق معادلة "قتمان" "Guttman" للتجزئة النصفية حيث تستعمل لإيجـــاد ثبـــات الاختبار لكل من معامل ارتباط نصفي الاختبار وهذه المعادلة هي [222]:

$$\text{ر} = 2\left(1 - \frac{\text{ع}_1^2 + \text{ع}_2^2}{\text{ع}_{\text{س}}^2}\right)$$

حيث : ع_1^2 هي تباين النصف الأول .

ع_2^2 هي تباين النصف الثاني .

$\text{ع}_{\text{س}}^2$ هي تباين الاختبار .

وكانت النسب المتحصل عليها للثبات كما يلي: الصعوبات 0.73، الاستراتيجيات 0.67، مصادر الاستراتيجيات 0.59 .

---

[222]- فؤاد البهى السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط1 ، مصر، دار الفكر العربي، 1978، ص 388.

ويمكن تفسير هذه النسب بطول الاختبار والاستقلال بين بنوده، وإلى إصرار بعض أفراد العينـــة تلقـــي شروحات إضافية في بنود وعبارات الأداة .

2-2 - الصدق :

للتأكد من أن الاستبيان يقيس فعلا ما أعد لقياسه اعتمد الباحث على صدق المحكمـــين وذلـــك بالأخذ بآراء مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم سبعة موزعين كما يلي:

جدول رقم (6) : يبين توزيع عينة المحكمين وخصائصها.

المحكمين	العدد	التخصص	مكان العمل	
أساتذة جامعين	**06**	**علم النفس وعلوم التربيـــــة.**	**جامعة باتنة**	**جامعة سطيف**
			04	**02**
مفتش التربية والتعليم	**01**	**علوم التربيـــــة.**	**سطيف**	

لقد تم تحكيم الاستبيان بعد أن كان يشمل 32 بندا.حيث تم عرض الإشكالية من طرف الباحـــث ودعا المحكمين إلى قراءة كل بنود ه المحددة كصعوبات، والعبارات الفرعية الـــتي تليهـــا والـــتي تحـــدد الإستراتيجيات، والعبارات المستعملة كمصادر لهذه الإستراتيجيات وإصدار أحكامهم فيما يتعلق بتمثيـــل البنود والعبارات للـــدراســـة وإشكاليتها وهذا بـــ:

*حـــذف البنود والإستراتيجيات الغير معبرة عن موضوع الدراسة.

* تعديل البنود وإحداث التغيرات فيما يجعلها تعبر عن موضوع الدراسة.

* زيادة وإضافة بنود محددة كصعوبات وبنود الإستراتيجيات كحلـــول لهذه الصعوبات.

بعد الأخذ برأي المحكمين تم الاحتفاظ بـــ 28 بندا من بين 32 بندا المقترحة، حيث تم إلغاء البنود التالية وهذا لنقص قياسها للظاهرة في نظر عينة التحكيم وهذه البنود هي :

- البعد الأول : صعوبات فلسفة التقويم.

- تجد صعوبة في تقويم التلاميذ بسبب قلقهم في الامتحانات.

البعد الثاني : صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين.

- تفتقر للمعلومات التي تمكنك من القيام بتقويم كل نتائج التلاميذ.

- تفتقر للمعلومات التي تمكنك من اكتشاف ميول واتجاهات التلاميذ نحو المادة.

البعد السادس : صعوبات تصحيح, تحليل وتفسير نتائج التقويم.

- يصعب علي تصحيح الواجبات المترلية للتلاميذ.

- تم إلغاء الإجابة المفتوحة لأفـراد العينة بتحديدهم للإستراتيجية بحرية.وحذف الإسـتراتيجيات الـتي أحدثت تكرارا في الاستبيان.

- إضافة كلمة"للتغلب عليها" على العبارة التالية"إذا كانت تمثل لديك صعوبة.فما هي الإستراتيجية الـتي تتخذها".

- إضافة إستراتيجية في مكان الإجابة المفتوحة لأفراد العينة في اختيار الإستراتيجية.

- إضافة البدائل المحددة للإستراتيجيات في البنود التالية :23,15,05 .

- إلغاء الإيحاء بالإجابة في البند(21) وذلك بتحويل العبارة من : تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة لجهلك تقنيات تطبيقها إلى : تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.

- تعديل البند التاسع (09) من : العمل الدائم بالتقييمات الفصلية لا تحدد بدقة مستوى التلاميذ إلى : الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لايحدد بدقة مستواهم.

-تعديل البند(14) من : السعي الدائم لإتمام البرنامج يجعل من الصعب تقويم كل عناصره إلى : يـصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.

-تعديل البند(17) من : ليس لديك أي فكرة عن كيفية إعداد جدول المواصفات إلى : يـصعب عليـك إعـداد جدول مواصفات الاختبار.

وبعد تحديد مدى قياس كل بند للظاهرة المقاسة تم حسابه باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{تقيس} \times 100}{\text{عدد المحكمين.}}$$

مع إيجاد متوسطها الكلي وهو76,01% .

رابعا:كيفيـة تطبيق أداة الدراسـة والحصول على الدرجات الخام:

إذا كانت الدرجات الخام هي التعبير الكمي لاستجابات عينة الدراسة على بنود الاستبيان فإن هذه الدرجات تعد نتيجة لمجموعة من الإجراءات المتبعة وهي:

1-مرحلة الاتصال بالمفحوصين وتوزيع الاستبيان والتي تمثل أولى حلقات الاتصال بين الباحـث والعينـة المقصودة بالدراسة. وتم توزيع الاستبيان على عينة 114 أستاذا. و تحسيس أفرادهـا بالموضـوع وأهميـة

الإجابة الموضوعية على الأداة، مع شرح آليات الإجابة وتذليل الصعوبات من خلال شرح الغموض الذي يكتنف عباراته.

2- مرحلة جمع استبيانات الدراسة وتصنيفها حيث تم استرجاع 95 استبيان من بين 114 الموزعة وتم الاحتفاظ بـ (88) منها وإلغاء (07) وذلك نضرا لعدم مراعاة طريقة الإجابة أو عدم الإجابة على كل بنود الاستبيان.وبعده تم تصنيفها وفقا لمتغيرات الدراسة وهي كما يلي:

الذكور خريجي الجامعة22, الذكور خريجي المعاهد التكنولوجية 22, الإناث خريجات الجامعة 20, الإناث خريجات المعاهد التكنولوجية للتربية 24.

3- الحصول على الدرجات الخام من خلال حساب تكرارات إجابة عينة الدراسة على بنود الاستبيان المحددة كصعوبات وكإستراتيجيات وكمصادر الإستراتيجيات، وذلك بتصنيف درجات كل متغير على حدى.

خامسا:الأساليب الإحصائية المستعملة:

من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها والإجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية وحساب التكرارات لمعرفة نسبة وجود الصعوبات المتعلقة بالتقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط ,ونسبة القدرة على استعمال الاستراتيجيات ونسب الاستفادة من مصادرها.

- **اختبار كا^2** لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى ,في صعوبات التقويم والاستراتيجيات المستعملة للتغلب عليها، ومصادر استعمال هذه الاستراتيجيات و المعادلة هي:

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{التكرار المشاهد} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

سادسا : التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- صعوبات التقويم :

هي انخفاض في مستويات التحكم و بناء الوضعيات التقويمية من خلال التخطيط لها, تنفيذها وتقويمها، والتي يعبر عنها من خلال درجات الأساتذة على استبيان قياس مؤشرات التحكم (عالية، متوسطة, منخفضة) وترتبط وفقا للمستويات الثلاثة المقدمة.

2- الاستراتيجية:

مجموعة من الأساليب التي تعبر عن خطة مناسبة للتكيف الإيجابي مع الصعوبات المتنوعة للعملية التقويمية، بالإضافة إلى أنها تعبر عن طريقة علاجية تستند على الوضعية المشكلة التي تعترض تقويمات الأساتذة واقتراح وضعيات حلول مناسبة.

3- مصدر الإستراتيجية:

وتعني الخلفية المعرفية والتكوينية التي تفيد الأساتذة باستراتيجيات مواجهة صعوبات التقويم والتي تشكل إطارا مرجعيا يبرر الإستراتيجيات العلاجية للوضعية التقويمية مشكل ومصدر الحلول كنتيجة تؤدي إلى الوضعية التقويمية حل.

الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها.

أولا : عرض نتائج الدراسة .

1 – عرض نتائج الفرضية العامة الأولى.

1-1 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1-2 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2 – عرض نتائج الفرضية العامة الثانية.

2-1– عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-2– عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3– عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة .

3-1– عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3-2– عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

1 – مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى.

1-1 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1-2 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2 – مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية.

2-1– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-2– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3– مناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة .

3-1– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3-2– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

ثالثا : مناقشة النتائج العامة وتفسيرها.

أولا : عرض نتائج الدراسة :

1 – عرض نتائج الفرضية العامة الأولى :

لاختبار الفرضية العامة الأولى التي تنص على [نتوقع وجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة تفوق 60 %]. ومن البيانات الإحصائية الخام المبينة في الملاحق التالية (3،4،5،6)، استخدمنا النسب المئوية للتحقق من وجود صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط، والجدول رقم (7) يوضح النتائج الكلية للبنود، كما يوضح الجدول رقم (8) النتائج وفقا للأبعاد .

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (07) : يوضح درجة صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا لنتائج الكلية للبنود.

الصعوبة	بدرجة عالية %	بدرجة متوسطة %	بدرجة منخفضة %	ليست صعوبة %
يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ منها	23.42	37.97	23.97	14.61
يصعب عليك التخلي عن ميولك الإيجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون أخرى	19.97	26.47	29.37	24.03
يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ.	28.17	34.46	28.72	08.61
يصعب عليك طرح أسئلة شفاهية متكافئة لجميع التلاميذ .	31.60	23.84	27.12	18.16
يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .	28.91	33.61	23.04	14.41
لم تتلق خلال تكوينك توجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ .	33.18	29.35	25.20	12.25
ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي .	31.60	28.61	29.60	10.17
تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم .	47.70	26.34	17.02	08.91
الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لا يحدد بدقة مستواهم.	35.14	32.28	24.97	07.44
التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية .	35.24	30.92	25.01	08.80
يصعب إصدار أحكام صادقة لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية .	38.57	33	17.21	11.19
تجد صعوبة في تقويم حصص دعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها .	42.55	31.42	21.44	13.57
يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الإجرائية لأهدافها.	31.73	35.37	16.89	15.98
يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.	38.06	29.75	22.11	10.05
كثرة انشغالات التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها	25.62	29.75	25.22	19.39
كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المترلية للتلاميذ.	46.39	24.97	18.46	10.14
يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.	31.45	26.34	26.34	15.85
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.	27.87	34.65	25.43	12.02

تجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة للتقويم.	36.07	33.10	18.24	12.44
تجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية .	32.44	25.09	27.83	14.61
تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.	28.53	31.74	23.93	15.77
يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة.	36.87	29.88	17.97	15.03
تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.	32.74	31.02	20.34	15.88
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الادائية.	29.03	32.15	22.95	15.85
تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.	35.26	30.60	20.31	13.80
تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.	34.10	25.11	25.01	15.75
يصعب عليك استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة بتحليل نتائج التلاميذ	34.95	28.84	19.18	17
يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها.	37.28	31.03	19.41	12.25
المجموع (متوسط البنود)	33.45	30.06	22.92	13.71

يتبين من الجدول أن نسبة 86.30 % من أفراد العينة يعانون صعوبات في التقويم بدرجات متفاوتة منها نسبة 33.45 % بدرجة عالية و 30.06 % بدرجة متوسطة و 22.71 % بدرجة منخفضة. في حين أبرزت النتائج أن نسبة 13.70 % لا يعانون صعوبات في التقويم.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد:

جدول رقم (8) : يبين ترتيب درجات الصعوبات وفقا للأبعاد.

ترتيب الصعوبة وفقا للأبعاد	الصعوبة			ليست صعوبة	المجموع
	عالية	متوسطة	منخفضة		
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	%36.87	30.90%	22.05%	10.25%	%100
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	**%35.34**	%29.47	*%23.72*	*11.46* **%**	%100
صعوبات في الأهداف وكثافة البرنامج الدراسي	%35.45	%29.96	*%20.67*	**%**13.8	%100
صعوبات بناء واستعمال الأساليب التقويمية	%31.87	%30.49	*%22.87*	%14.68	%100
صعوبات تصحيح تحليل وتفسير النتائج	%35.39	%28.89	*%20.97*	%14.70	%100
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	25.79%	30.68%	*%27.29*	16.35%	%100
مجموع الأبعاد	33.45%	30.06%	*%22.92*	13.71%	%100
	86.30%			**% 13.70**	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقويم و المتعلقة بالجانب التشريعي بنسبة 89.75 % وتليها الصعوبات المتعلقة بطبيعة التكوين بنسبة 88.53 % والصعوبات المتعلقة بالأهداف والبرنامج الدراسي بنسبة 86.11 %، ثم صعوبات بناء واستعمال أساليب التقويم بنسبة 85.32 % وصعوبات تصحيح، تحليل وتفسير النتائج بنسبة 85.30 % وصعوبات فلسفة التقويم بنسبة 83.65 %.

1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

لاختبار الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على[لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات التقويم] . ومن البيانات الإحصائية الخام الموضحة في الملاحق (6،5،4،3)، استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات التقويم، والجدول رقم (9) يوضح النتائج الكلية، كما يوضح الجدول رقم (10) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (9): يوضح الفروق في صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بين الذكور و الإناث وفقا للنتائج الكلية.

رقم الصعوبة	**الجنس**	عالية	متوسطة	منخفضة	ليست صعوبة	كا^2	الدلالة
01	ذكور	12	16	09	07	*00.93*	غير دالة
	إناث	09	17	12	06		
02	ذكور	13	09	11	11	05.22	
	إناث	05	14	15	10		
03	ذكور	16	12	13	03	03.70	
	إناث	09	18	12	05		
04	ذكور	17	12	08	07	04.14	
	إناث	11	09	15	09		
05	ذكور	15	14	08	07	01.48	
	إناث	11	15	12	06		
06	ذكور	16	13	11	04	01.10	
	إناث	13	13	11	07		
07	ذكور	17	14	09	04	04.27	
	إناث	11	11	17	05		
08	ذكور	22	12	06	04	00.72	
	إناث	25	11	09	04		
09	ذكور	17	11	13	03	02.42	
	إناث	14	17	09	04		
10	ذكور	18	12	09	05	02.34	
	إناث	13	15	13	03		
	ذكور	18	12	08	06		

11	إناث	16	17	07	04	01.42	
12	ذكور	17	12	08	07	00.40	
	إناث	17	13	09	05		
13	ذكور	14	15	09	06	00.90	
	إناث	14	16	06	08		
14	ذكور	17	15	07	05	02.52	
	إناث	16	11	13	04		
15	ذكور	11	15	09	09	01.40	
	إناث	12	11	13	08		
16	ذكور	17	13	08	06	02.90	
	إناث	24	09	08	03		
17	ذكور	11	12	12	09	02.50	
	إناث	17	11	11	05		
18	ذكور	15	14	09	06	01.92	
	إناث	10	16	13	05		
19	ذكور	18	13	07	06	01.12	
	إناث	14	16	09	05		
20	ذكور	17	12	08	07	03.76	
	إناث	12	10	16	06		غير دالة
21	ذكور	11	14	13	06	01.82	
	إناث	14	14	08	08		
22	ذكور	20	12	05	07	03.92	
	إناث	13	14	11	06		
23	ذكور	18	13	08	05	03.06	
	إناث	11	14	10	09		
24	ذكور	14	14	07	09	03.08	
	إناث	12	14	13	05		
25	ذكور	16	13	10	05	00.58	
	إناث	15	14	08	07		
26	ذكور	17	10	09	08	01.70	
	إناث	13	12	03	06		
27	ذكور	15	12	09	08	00.16	غير
	إناث	16	13	08	07		

28	ذكور	22	11	07	04		دالة
	إناث	11	16	10	07	05.90	

يتضح من الجدول المبين أعلاه عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل البنود، حيث تراوحت كا^2 المحسوبة بين 0.16 و 5.90 وهو ما يجل كا^2 الكلية تساوي 2.27 وهي أقل من الجدولين وهو ما يجعل الفرق المشاهد بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم المتوسط في صعوبات التقويم غير دال إحصائيا.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم (10) : يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الذكور و الإناث وفقا للأبعاد.

الأبعاد	كا^2 المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	1.64	7.81	غير دالة
صعوبات في الأهداف و كثافة البرامج	1.93		
صعوبات تصحيح ، تحليل و تفسير النتائج	2.08		
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	1.89		
صعوبات بناء و استعمال الأساليب التقويمية	2.64		
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	3.49		
متوسط الأبعاد	2.27		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التقويم، حيث أن كا^2 المحسوبة أقل من الجدولية في كل أبعادها، حيث تساوي 1.64 بالنسبة للصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي، و 1.93 للصعوبات المتعلقة بالأهداف وكثافة البرامج، و 2.08 للصعوبات المتعلقة بتصحيح تحليل وتفسير النتائج، و 1.89 للمتعلقة بطبيعة التكوين، و 2.64 لصعوبات استعمال أساليب التكوين، و 3.49 للصعوبات المرتبطة بفلسفة التقويم. وهو ما يجعل الفرق بين الذكور والإناث في صعوبات التقويم غير مشاهد في كل الأبعاد.

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

لاختبار الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على [لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم] ومن البيانات الإحصائية الخام الموضحة في الملاحق (3،4،5،6) استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة

والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم، والجدول رقم (11) يوضح النتائج الكلية، كما يوضح الجدول رقم (12) النتائج وفق الأبعاد.

أ-جدول خاص بعرض النتائج الكلية:

الجدول رقم (11) : يوضح الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في صعوبات التقويم وفقا للنتائج الكلية.

رقم الصعوبة	مصدر التكوين	عالية	متوسطة	منخفضة	ليست صعوبة	كا^2	الدلالة
01	الجامعة	07	20	10	05	4.36	غير دالة
	م.ت.ت	14	13	11	08		
02	الجامعة	06	14	13	09	3.30	
	م.ت.ت	12	09	13	12		
03	الجامعة	12	16	13	01	4.51	
	م.ت.ت	13	14	12	07		
04	الجامعة	15	11	10	06	1.58	
	م.ت.ت	13	10	13	10		
05	الجامعة	10	15	12	05	2.69	
	م.ت.ت	16	14	08	08		
06	الجامعة	15	12	11	04	0.59	
	م.ت.ت	14	14	11	07		
07	الجامعة	15	11	12	04	0.55	
	م.ت.ت	13	14	14	05		
08	الجامعة	22	13	05	02	3.93	
	م.ت.ت	20	10	10	06		
09	الجامعة	16	17	09	00	5.80	
	م.ت.ت	15	11	13	07		
10	الجامعة	19	13	09	01	6.46	
	م.ت.ت	12	14	13	07		
11	الجامعة	18	13	08	03	1.89	
	م.ت.ت	16	16	07	07		
12	الجامعة	17	13	07	05	0.69	
	م.ت.ت	17	12	10	07		
13	الجامعة	13	16	06	07	0.55	
	م.ت.ت	15	15	09	07		

	3.23	03	07	15	17	الجامعة	*14*
		06	13	11	16	م.ت.ت	
	7.38	08	11	16	07	الجامعة	*15*
		09	11	10	16	م.ت.ت	
	1.83	04	10	09	19	الجامعة	16
		05	06	13	22	م.ت.ت	
	1.07	06	11	13	12	الجامعة	17
		08	12	10	16	م.ت.ت	
	5.25	03	13	17	09	الجامعة	18
		08	09	13	16	م.ت.ت	
	3.05	04	09	11	18	الجامعة	19
		07	07	18	14	م.ت.ت	
	3.02	05	15	09	13	الجامعة	20
		08	09	13	16	م.ت.ت	
	3.91	04	13	14	11	الجامعة	*21*
		10	08	14	14	*م.ت.ت*	
	1.31	07	06	14	15	الجامعة	22
		06	10	12	18	م.ت.ت	
	3.04	06	06	16	14	الجامعة	23
		08	12	11	15	م.ت.ت	
	1.80	06	11	15	10	الجامعة	24
		08	09	13	16	م.ت.ت	
	0.37	06	08	12	16	الجامعة	25
		06	10	15	15	م.ت.ت	
	1.26	05	10	11	16	الجامعة	26
		09	12	11	14	م.ت.ت	
	3.14	08	05	14	15	الجامعة	27
		07	12	11	16	م.ت.ت	
	0.73	04	08	14	16	الجامعة	28
		07	09	13	17	م.ت.ت	

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم، حيث كانت كا^2 المحسوبة أقل من الجدولية حيث تساوي 2.78 وهو ما يجعل الفرق غير دال إحصائيا .

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد:

الجدول رقم(12): يوضح الفروق في صعوبات التقويم بين الأساتذة خريجي الجامعات و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للأبعاد .

الأبعاد	كا^2 المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	3.71	7.81	غير دالة
صعوبات في الأهداف و كثافة البرامج	3.24		
صعوبات تصحيح ، تحليل و تفسير النتائج	1.37		
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	1.94		
صعوبات بناء و استعمال الأساليب التقويمية	3.03		
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	3.43		
متوسط الأبعاد	2.78		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم، حيث أن كا^2 المحسوبة أقل من كا^2 الجدولية في كل الأبعاد، وهو ما يجعل الفرق غير موجود.

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية:

لاختبار الفرضية العامة الثانية التي تنص على [يستعمل أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات كحلول للصعوبات التي يعانون منها بنسبة تفوق 60 %]. ومن البيانات الإحصائية الخام المبينة في الملاحق (7،8،9،10) استخدمنا النسبة المؤوية للتحقق من استعمال أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات كحلول للصعوبات التي يعانون منها، ويوضح الجدول رقم (13) النتائج الكلية، كما يوضح الجدول رقم (14) النتائج وفقا للأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (13) : **يوضح استعمال الإستراتيجيات لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقا للنتائج الكلية .**

النسبة	الإستراتيجيات	رقم الصعوبة
%22.76	تقوم باستعمال الاختبارات التي تمكنك من قياس أكبر عدد ممكن من المعلومات	01
%29.14	تعدد في استعمال الاختبارات لحصر المعلومات و تقويمها	
%37.54	تقوم بتقويم التلاميذ مع نهاية كل درس أو وحدة دراسية	
%11.73	لا تقوم بأي شيء	
%46.71	تقوم بوضع كل نقطة أمام السؤال الذي تعبر عنه	02
% 29.81	تقوم بإخفاء أسمائهم في أوراق إجابتهم	
%13.05	تطلب من أستاذ آخر إعادة تصحيح الأوراق	
%10.42	لا تقوم بأي شيء	
%32.60	تقوم بجمع التقديرات التي تمنحها خلال كل الدروس و تأخذ بمتوسطها	03
%31.27	تعتمد على الاختبارات الموضوعية	
% 26.22	تقوم بتطبيق عدة اختبارات و تأخذ بمتوسطها	
% 09.89	لا تقوم بأي شيء	
% 53.04	تنوع في درجة سهولة و صعوبة الأسئلة	04
% 40.19	تطرح الأسئلة حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم	
% 06.75	لا تقوم بأي شيء	
% 61.32	تمنح تقديرات للتلاميذ من خلال نشاطهم داخل القسم	05
% 30.69	تقوم بملاحظة سلوكهم و إجراء المقابلات معهم	
% 07.96	لا تقوم بأي شيء	
% 28.30	تتعرف على ذكاء التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة	06
% 28.59	تقوم بإعداد اختبارات لقياس درجة ذكاء التلاميذ	
% 36.57	تتعرف على ذكائهم من خلال قدرتهم على الإجابة على الأسئلة	
% 06.52	لا تقوم بأي شيء	
% 56.98	تقوم بتقويم التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى	07
% 31.38	تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ قبل البدء في الدرس	
% 11.62	لا تقوم بأي شيء	
% 55.94	تجتهد مع زملائك في التعرف على معلومات دقيقة عن التقويم	08
% 32.57	تقوم بالبحث و استقصاء ذوي الاختصاص	
% 11.46	لا تقوم بأي شيء	
% 49.45	تعتمد على مختلف التقديرات التي تمنحها من خلال تقويمك المستمر	09
% 35.68	تستعين ببطاقات متابعة التلاميذ عند وضع التقديرات النهائية	
% 14.85	لا تقوم بأي شيء	

10	تقوم التلاميذ في كل عنصر و قبل العنصر الموالي له.	45.91 %
	تقوم بتصحيح أخطاء التلاميذ فور وقوعها	41.48 %
	لا تقوم بأي شئ	12.59 %
11	تعد امتحانات مع زملائك لتقييم نفس المستوى	53.75 %
	تستعين ببطاقات التوجيه و القبول	29.67 %
	لا تقوم بأي شئ.	16.55 %
12	تقوم بالدعم عند نهاية كل حصة	39.37 %
	لا تنتقل من درس إلى آخر حتى تتأكد من تحقيقك أهداف الدرس السابق	47.15 %
	لا تقوم بأي شئ	13.46 %
13	تقوم بصياغة أهداف كل درس قبل التطرق إليه.	61.77 %
	تقوم بتخصيص فترة زمنية مع بداية السنة لصياغتها.	27.10 %
	لا تقوم بأي شئ	09.32 %
14	انتقاء عينة من عناصر البرنامج المدرسة في المادة	27.73 %
	تقوم عناصر البرنامج الأكثر أهمية.	45.70 %
	تضع أسئلة شاملة لمعظم البرنامج	21.53 %
	لا تقوم بأي شئ	05 %
15	تقوم بحصر المعلومات التي تقوم التلاميذ فيها مباشرة بعد نهاية البرنامج	45.01 %
	تضع مخطط عام منذ بداية السنة لاختيار الأهداف التي يجب أن تقوم	34.03 %
	لا تقوم بأي شئ	20.33 %
16	تخصص حصص إضافية لغرض تصحيحها	37.85 %
	تطرح أسئلة شفهية مع بداية كل درس	46.88 %
	لا تقوم بأي شئ	15.24 %
17	تقوم المحتوى حسب المدة الزمنية المخصصة له	31.23 %
	تقوم العناصر الأساسية للوحدة	37.59 %
	تقوم الدروس حسب أهمية أهدافها	27.10 %
	لا تقوم بأي شئ	04.04 %
18	تستعملها لقياس مستوى الحفظ و الفهم فقط	%44.27
	تستعملها لقياس معظم البرنامج الدراسي	42.75 %
	لا تقوم بأي شيء	12.95 %
19	تنوع في استعمال الوسائل التقويمية	54.56 %
	تقوم التلاميذ حسب نشاطهم خلال الدرس	33.03 %
	لا تقوم بأي شئ	12.39 %
	تقوم بإعداد الأسئلة قبل الحصة التدريسية	38.52 %

20	تقوم بإعداد الأسئلة حسب سير الدرس و تساؤلات التلاميذ	% 46.90
	لا تقوم بأي شئ	%14.57
21	تقوم بتسجيل سلوك كل تلميذ في موقف معين	% 41.04
	تستعين بملاحظات زملائك الأساتذة	% 29.05
	تستعمل بطاقات الحوادث و مراقبة تكرارها	% 24.32
	لا تقوم بأي شيء	% 05.57
22	تعتمد على استبيانات و استمارات لإجرائها	% 38.10
	تستعين بذوي الاختصاص لتوجيهك	% 38.24
	لا تقوم بأي شئ	% 23.63
23	توجه التلاميذ إلى العناصر التي يجب عليهم التطرق إليها	% 49.06
	تقدم أسئلة إجبارية و لا تمنح فرصة اختيار الأسئلة	% 31.10
	لا تقوم بأي شئ	% 19.83
24	تستعمل بطاقات ملاحظة و متابعة الاداء	% 48.58
	تضع التلاميذ في موقف شبيه بالمقف الحقيقي للاداء	% 35.28
	لا تقوم باي شئ	% 16.11
25	تخصص فترة لتقويمها قبل البدء في الدرس الجديد	% 43.93
	تقوم بتصحيح و مراقبة عينة عشوائية من واجبات التلاميذ	% 39.35
	لا تقو بأي شئ	% 18.20
26	*تقوم بطرح الإجابات الصحيحة من الخاطئة*	% 37.98
	تحتفظ به و تعتبره عنصر يبين قدرة التلميذ على التمييز	% 40.68
	لا تقوم بأي شئ	% 21.32
27	تستعمل النسب المئوية لعدد الناجحين و الراسبين	% 40.60
	تقوم بتوزيع العلامات على فئات و تحدد تكرارها	% 31.94
	تستخدم الرسومات البيانية و المدرجات التكرارية	% 12.10
	لا تقوم بآي شيء	% 15.33
28	تقوم بتفسير النتائج بمقارنتها بالأهداف المرجوة	% 45.72
	تقوم بتفسير النتائج بمقارنة نتائج كل تلميذ بزملائه	% 39.90
	لا تقوم بأي شيء	% 14.36

يتضح من الجدول أن نسبة 87.47 % من أفراد العينة يستعملون الاستراتيجيات كحلول لصعوبات التي يعانون منها وذلك في البنود، في حين عبرت نسبة 12.53 % عن عدم قيامها باستخدام استراتيجيات عندما تعترضهم صعوبات.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم (14) : يوضح استعمال الإستراتيجيات لدى أساتذة التعليم المتوسط وفق الأبعاد.

الأبعاد	يستعملون الإستراتيجيات	لا يقومون بأي شيء
فلسفة التقويم	% 91.99	% 8.01
طبيعة التكوين	% 90.61	% 9.39
الأهداف و كثافة البرامج	% 87.53	% 12.47
بناء و استعمال الأساليب التقويمية	% 86.37	% 13.63
الجانب التشريعي	% 85.64	% 14.36
تصحيح ، تحليل و تفسير نتائج التقويم	% 82.70	% 17.30
كل الأبعاد	% 87.47	% 12.53

يتضح من خلال الجدول استعمال أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة لمواجهة الصعوبات,حيث يواجهون صعوبات فلسفة التقويم بنسبة 91.99 %, والصعوبات المرتبطة بطبيعة التكوين بنسبة90.61 %, والصعوبات المتعلقة بالأهداف والبرامج الدراسية بنسبة 87.53 %، كما يواجهون الصعوبات المتعلقة ببناء واستعمال أساليب التقويم بنسبة 86.37 %، وصعوبات الجانب التشريعي بنسبة 85.64 %، وتليها مواجهة الصعوبات المتعلقة بتصحيح، تحليل وتفسير النتائج بنسبة 82.70 %.

2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

لاختبار الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على [لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استعمال الإستراتيجيات كحلول لصعوبات التي يعانون منها]. ومن خلال البيانات الإحصائية الخام الموضحة في الملاحق (7،8،9،10)، استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات، ويوضح الجدول رقم (15) النتائج الكلية، كما يبين الجدول رقم (16) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (15) : يوضح الفروق في استعمال استراتيجيات مواجهة صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بين الذكور والإناث وفق النتائج الكلية.

رقم الصعوبة	الإستراتيجية	ذكور	إناث	كا ^{2}	الدلالة
01	تقوم باستعمال الاختبارات التي تمكنك من قياس أكبر عدد ممكن من المعلومات	9	8	0.81	غير دالة
	تعدد في استعمال الاختبارات لحصر المعلومات و تقويمها	10	12		
	تقوم بتقويم التلاميذ مع نهاية كل درس أو وحدة دراسية	13	15		
	لا تقوم بأي شيء	5	03		
02	تقوم بوضع كل نقطة أمام السؤال الذي تعبر عنه	14	17	2.31	
	تقوم بإخفاء أسمائهم في أوراق إجابتهم	12	8		
	تطلب من أستاذ آخر إعادة تصحيح الأوراق	5	4		
	لا تقوم بأي شيء	2	5		
03	تقوم بجمع التقديرات التي تمنحها خلال كل الدروس و تأخذ بمتوسطها	12	14	2.17	
	تعتمد على الاختبارات الموضوعية	12	13		
	تقوم بتطبيق عدة اختبارات و تأخذ بمتوسطها	11	10		
	لا تقوم بأي شيء	6	02		
04	تنوع في درجة سهولة و صعوبة الأسئلة	18	20	1.88	
	تطرح الأسئلة حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم	15	14		
	لا تقوم بأي شيء	04	01		
05	تمنح تقديرات للتلاميذ من خلال نشاطهم داخل القسم	21	25	2.07	
	تقوم بملاحظة سلوكهم و إجراء المقابلات معهم	14	9		
	لا تقوم بأي شيء	02	4		
06	تتعرف على ذكاء التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة	12	10	0.52	
	تقوم بإعداد اختبارات لقياس درجة ذكاء التلاميذ	12	10		
	تتعرف على ذكائهم من خلال قدرتهم على الإجابة على الأسئلة	13	15		
	لا تقوم بأي شيء	03	02		
07	تقوم بتقويم التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى	24	21	3.29	
	تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ قبل البدء في الدرس	14	11		
	لا تقوم بأي شيء	02	07		
08	تجتهد مع زملائك في التعرف على معلومات دقيقة عن التقويم	22	23	1.62	
	تقوم بالبحث و استقصاء ذوي الاختصاص	15	11		
	لا تقوم بأي شيء	03	06		
09	تعتمد على مختلف التقديرات التي تمنحها من خلال تقويمك المستمر	19	21	0.38	
	تستعين ببطاقات متابعة التلاميذ عند وضع التقديرات النهائية	16	13		

	لا تقوم بأي شيء	06	06		
10	تقوم بتقويم التلاميذ في كل عنصر قبل التطرق إلى العنصر الموالى له	18	19	1.17	غير دالة
	تقوم بتصحيح أخطاء التلاميذ فور وقوعها	17	16		
	لا تقوم بأي شيء	04	06		
11	تعد امتحانات مع زملائك لتقييم نفس المستوى	19	23	0.43	
	تستعين ببطاقات التوجيه و القبول	12	11		
	لا تقوم بأي شيء	07	06		
12	تقوم بالدعم عند نهاية كل حصة تدريبية	13	17	2.17	
	لا تنتقل إلى تقديم درس آخر حتى تتأكد من تحقيقك لأهداف الدرس السابق	17	19		
	لا تقوم بأي شيء	07	03		
13	تقوم بصياغة أهداف كل درس قبل التطرق إليه	21	26	2.57	
	تخصص فترة زمنية مع بداية السنة لصياغتها بدقة	13	07		
	لا تقوم بأي شيء	04	03		
14	انتقاء عينة من عناصر البرنامج المدرس في المادة	11	11	1.88	
	تقوم عناصر البرنامج الأكثر أهمية	20	16		
	تضع أسئلة شاملة لمعظم عناصر البرنامج	06	11		
	لا تقوم بأي شيء	02	02		
15	تقوم بحصر المعلومات التي يجب أن تقوم التلاميذ فيها مباشرة بعد نهاية الدرس	14	18	1.06	
	تقوم بوضع مخطط عام منذ بداية السنة لاختيار أهم الأهداف التي يجب أن تقوم	12	12		
	لا تقوم بأي شيء	09	06		
16	تخصص حصص إضافية لغرض تصحيحها	15	15	0.11	
	تطرح أسئلة شفهية مع بداية كل درس	17	20		
	لا تقوم بأي شيء	06	06		
17	تقوم بتقويم المحتوى حسب المدة الزمنية المخصصة له	17	17	7.47	
	تقوم بتقويم العناصر الأساسية للوحدة التدريبية	18	09		
	تقوم الدروس حسب أهمية أهدافها	09	11		
	لا تقوم بأي شيء	01	02		
18	تستعملها لقياس مستوى الحفظ و الفهم فقط	17	17	0.40	
	تستعملها لتقويم معظم البرنامج الدراسي	17	16		
	لا تقوم بأي شييء	04	06		
19	تنوع في استعمال الوسائل التقويمية	20	22	0.10	
	تقوم بتقويم التلاميذ حسب نشاطهم خلال الدرس	13	12		

	لا تقوم بأي شيىء	05	05		
20	تقوم بإعداد هذه الأسئلة قبل الحصة التدريبية	15	14	0.85	غير دالة
	تقوم بإعداد الأسئلة حسب سير الدرس و تساؤلات التلاميذ	18	17		
	لا تقوم بأي شيىء	04	07		
21	*تقوم بتسجيل سلوك كل تلميذ في موقف معين*	15	15	1.81	
	تستعين بملاحظات زملائك الأساتذة	11	11		
	تستعمل بطاقات الحوادث و مراقبة تكرارها	11	07		
	لا تقوم بأي شيىء	01	03		
22	تعتمد على استبيانات و استمارات لإجرائها	14	15	0.02	
	تستعين بذوي الاختصاص لتوجيهك	14	14		
	لا تقوم بأي شيئ	09	09		
23	توجه التلاميذ إلى العناصر التي يجب عليهم التطرق إليها	17	19	0.86	
	تقدم أسئلة إجبارية و لا تمنح فرصة اختيار الأسئلة	13	10		
	لا تقوم بأي شئ	09	06		
24	تستعمل بطاقات ملاحظة و متابعة الأداء	18	18	0.24	
	تضع التلاميذ في موقف شبيه بالموقف الحقيقي للأداء	12	14		
	لا تقوم بأي شيئ	05	07		
25	تخصص فترة لتقويمها قبل البدء في الدرس الجديد	17	16	1.42	
	تقوم بتصحيح و مراقبة عينة عشوائية من واجبات التلاميذ	13	16		
	لا تقوم بأي شيئ	09	05		
26	تقوم بطرح الإجابات الصحيحة من الخاطئة	16	12	1.72	
	تحتفظ به و تعتبره عنصر يبين قدرة التلميذ على التمييز	13	17		
	لا تقوم بأي شيئ	07	09		غير دالة
27	تستعمل النسب المئوية لعدد الناجحين و الراسبين	12	18	1.74	
	تقوم بتوزيع العلامات على فئات و تحدد تكرارها	13	10		
	تستخدم الرسومات البيانية و المدرجات التكرارية	05	04		
	لا تقوم بأي شيئ	06	05		
28	تقوم بتفسير النتائج بمقارنتها بالأهداف المرجوة	16	19	1.79	
	تقوم بتفسير النتائج بمقارنة نتائج كل تلميذ بزملائه	19	12		
	لا تقوم بأي شيء	05	06		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في كل البنود حيث تراوحت بين 0.10 و7.47 وهو ما يجعل كا^2 المحسوبة تساوي 1.46 وهي أقل من الجدولية وهذا ما يجعل الفرق غير مشاهد إحصائيا.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم (16) : يوضح الفروق بين الذكور و الإناث في استعمال الإستراتيجيات وفق الأبعاد.

الدلالة	كا 2	الأبعاد
غير دالة	*1.79*	فلسفة التقويم
	1.87	طبيعة التكوين
	1.11	الأهداف و كثافة البرامج
	1.46	بناء و استعمال الأساليب التقويمية
	1.03	الجانب التشريعي
	1.55	تصحصح ، تحليل و تفسير نتائج التقويم
	1.46	متوسط الأبعاد

يتضح من خلال الجدول أن كا^2 المحسوبة أقل من الجدولية في كل الأبعاد، حيث كانت في البعد المتعلق بفلسفة التقويم 1.79 ، و كا^2 المحسوبة في طبيعة التكوين تساوي 1.87، والمحسوبة في بعد الأهداف وكثافة البرامج 1.11، و 1.46 في بناء واستعمال أساليب التقويم، و كا^2 في الجانب التشريعي 1.03، و 1.55 في البعد المتعلق بتصحيح، تحليل وتفسير النتائج، وهو ما يجعل الفرق بين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات غير مشاهد في كل الأبعاد.

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

لاختبار الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على [لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في استعمال الإستراتيجيات كحلول لصعوبات التي يعانون منها].
ومن خلال البيانات الإحصائية الخام الموضحة في الملاحق (7،8،9،10)، استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في استعمال الاستراتيجيات، ويوضح الجدول رقم (17) النتائج الكلية، كما يبين الجدول رقم (18) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (17) : يوضح الفروق في استعمال الاستراتيجيات لدى أساتذة التعليم المتوسط بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للنتائج الكلية.

رقم الصعوبة	الإستراتيجية	ذكور	إناث	كا ^{2}	الدلالة
01	تقوم باستعمال الاختبارات التي تمكنك من قياس أكبر عدد ممكن من المعلومات	08	09	2.57	غير دالة
	تعدد في استعمال الاختبارات لحصر المعلومات و تقويمها	11	11		
	تقوم بتقويم التلاميذ مع نهاية كل درس أو وحدة دراسية	16	12		
	لا تقوم بأي شيء	02	06		
02	تقوم بوضع كل نقطة أمام السؤال الذي تعبر عنه	14	17	1.29	
	تقوم بإخفاء أسمائهم في أوراق إجابتهم	12	08		
	تطلب من أستاذ آخر إعادة تصحيح الأوراق	04	05		
	لا تقوم بأي شيء	03	04		
03	تقوم بجمع التقديرات التي تمنحها خلال كل الدروس و تأخذ بمتوسطها	13	13	0.03	
	تعتمد على الاختبارات الموضوعية	13	12		
	تقوم بتطبيق عدة اختبارات و تأخذ بمتوسطها	11	10		
	لا تقوم بأي شيء	04	04		
04	تنوع في درجة سهولة و صعوبة الأسئلة	20	18	0.32	
	تطرح الأسئلة حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم	14	15		
	لا تقوم بأي شيء	02	03		
05	تمنح تقديرات للتلاميذ من خلال نشاطهم داخل القسم	25	21	1.40	
	تقوم بملاحظة سلوكهم و إجراء المقابلات معهم	09	14		
	لا تقوم بأي شيء	03	03		
06	تتعرف على ذكاء التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة	09	13	1.45	
	تقوم بإعداد اختبارات لقياس درجة ذكاء التلاميذ	11	11		
	تتعرف على ذكائهم من خلال قدرتهم على الإجابة على الأسئلة	16	12		
	لا تقوم بأي شيء	02	03		
07	تقوم بتقويم التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى	22	23	1.89	
	تقوم بتصحيح الواجبات المترلية للتلاميذ قبل البدء في الدرس	10	15		
	لا تقوم بأي شيء	06	03		
08	تجتهد مع زملائك في التعرف على معلومات دقيقة عن التقويم	21	24	3.10	
	تقوم بالبحث و استقصاء ذوي الاختصاص	12	14		
	لا تقوم بأي شيء	07	02		
09	تعتمد على مختلف التقديرات التي تمنحها من خلال تقويمك المستمر	21	19	2.17	
	تستعين ببطاقات متابعة التلاميذ عند وضع التقديرات النهائية	17	12		

	لا تقوم بأي شيء	04	08		
10	تقوم بتقويم التلاميذ في كل عنصر قبل التطرق إلى العنصر الموالى له	19	18	1.83	
	تقوم بتصحيح أخطاء التلاميذ فور وقوعها	15	18		
	لا تقوم بأي شيء	07	03		
11	تعد امتحانات مع زملائك لتقييم نفس المستوى	21	21	0.07	
	تستعين ببطاقات التوجيه و القبول	12	11		
	لا تقوم بأي شيء	06	07		
12	تقوم بالدعم عند نهاية كل حصة تدريبية	15	15	0.04	
	لا تنتقل إلى تقديم درس آخر حتى تتأكد من تحقيقك لأهداف الدرس السابق	17	19		
	لا تقوم بأي شيء	05	05		
13	تقوم بصياغة أهداف كل درس قبل التطرق إليه	22	25	1.79	
	تخصص فترة زمنية مع بداية السنة لصياغتها بدقة	11	09		
	لا تقوم بأي شيء	02	05		
14	انتقاء عينة من عناصر البرنامج المدرس في المادة	09	13	1.74	
	تقوم عناصر البرنامج الأكثر أهمية	18	18		
	تضع أسئلة شاملة لمعظم عناصر البرنامج	09	08		
	لا تقوم بأي شيء	03	01		
15	تقوم بحصر المعلومات التي يجب أن تقوم التلاميذ فيها مباشرة بعد نهاية الدرس	15	17	0.06	
	تقوم بوضع مخطط عام منذ بداية السنة لاختيار أهم الأهداف التي يجب أن تقوم	12	12		
	لا تقوم بأي شيء	07	08		
16	تخصص حصص إضافية لغرض تصحيحها	13	17	0.98	
	تطرح أسئلة شفهية مع بداية كل درس	20	17		غير دالة
	لا تقوم بأي شيء	05	07		
17	تقوم بتقويم المحتوى حسب المدة الزمنية المخصصة له	12	12	0.84	
	تقوم بتقويم العناصر الأساسية للوحدة التدريبية	12	15		
	تقوم الدروس حسب أهمية أهدافها	11	09		
	لا تقوم بأي شيء	01	02		
18	تستعملها لقياس مستوى الحفظ و الفهم فقط	16	18	0.36	
	تستعملها لتقويم معظم البرنامج الدراسي	18	15		
	لا تقوم بأي شييء	05	05		
19	تنوع في استعمال الوسائل التقويمية	20	22	0.50	
	تقوم بتقويم التلاميذ حسب نشاطهم خلال الدرس	12	13		
	لا تقوم بأي شييء	06	04		

20	تقوم بإعداد هذه الأسئلة قبل الحصة التدريبية	12	17	1.63	غير دالة
	تقوم بإعداد الأسئلة حسب سير الدرس و تساؤلات التلاميذ	20	15		
	لا تقوم بأي شييء	05	06		
21	*تقوم بتسجيل سلوك كل تلميذ في موقف معين*	12	18	5.18	
	تستعين بملاحظات زملائك الأساتذة	15	07		
	تستعمل بطاقات الحوادث و مراقبة تكرارها	10	08		
	لا تقوم بأي شييء	01	03		
22	تعتمد على استبيانات و استمارات لإجرائها	12	17	0.86	
	تستعين بذوي الاختصاص لتوجيهك	15	13		
	لا تقوم بأي شيئ	08	10		
23	توجه التلاميذ إلى العناصر التي يجب عليهم التطرق إليها	17	19	0.14	
	تقدم أسئلة إجبارية و لا تمنح فرصة اختيار الأسئلة	11	12		
	لا تقوم بأي شئ	08	07		
24	تستعمل بطاقات ملاحظة و متابعة الأداء	19	17	0.51	
	تضع التلاميذ في موقف شبيه بالموقف الحقيقي للأداء	12	14		
	لا تقوم بأي شيئ	05	07		
25	تخصص فترة لتقويمها قبل البدء في الدرس الجديد	15	18	0.07	
	تقوم بتصحيح و مراقبة عينة عشوائية من واجبات التلاميذ	14	15		
	لا تقوم بأي شيئ	07	07		
26	تقوم بطرح الإجابات الصحيحة من الخاطئة	13	15	0.38	
	تحتفظ به و تعتبره عنصر يبين قدرة التلميذ على التمييز	15	15		
	لا تقوم بأي شيئ	09	07		
27	تستعمل النسب المئوية لعدد الناجحين و الراسبين	12	18	2.31	
	تقوم بتوزيع العلامات على فئات و تحدد تكرارها	13	10		
	تستخدم الرسومات البيانية و المدرجات التكرارية	03	06		
	لا تقوم بأي شيئ	06	05		
28	تقوم بتفسير النتائج بمقارنتها بالأهداف المرجوة	17	18	0.12	
	تقوم بتفسير النتائج بمقارنة نتائج كل تلميذ بزملائه	16	15		

	لا تقوم بأي شيء	05	06		**غير دالة**

يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في استعمال استراتيجيات التحكم في صعوبات التقويم في كل البنود حيث تراوحت كا^2 المحسوبة بين 0.03 و 5.18 وهو ما يجعل كا^2 تساوي 1.19 وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائيا .

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم (18) : يوضح الفروق في استعمال إستراتيجيات مواجهة صعوبات التقويم بين الأساتذة خريجي الجامعة و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفق الأبعاد .

الأبعاد	كا 2	الدلالة
فلسفة التقويم	*1.05*	**غير دالة**
طبيعة التكوين	1.96	
الأهداف و كثافة البرامج	1.14	
بناء و استعمال الأساليب التقويمية	1.25	
الجانب التشريعي	1.02	
تصحصح ، تحليل و تفسير نتائج التقويم	0.72	
متوسط الأبعاد	1.19	

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في استعمال الإستراتيجيات، وذلك في كل الأبعاد حيث كانت كا^2 المحسوبة تساوي 1.05 بالنسبة لبعد فلسفة التقويم و 1.96 بالنسبة لطبيعة التكوين و 1.14 بالنسبة لبعد الأهداف وكثافة البرامج، وكانت كا^2 المحسوبة في بعد بناء واستعمال أساليب التقويم تساوي 1.25، و 1.02 للبعد المتعلق بالجانب التشريعي، و 0.73 لبعد تصحيح، تحليل وتفسير النتائج وهذا ما يجعل الفرق غير مشاهد في كل الأبعاد.

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة :

لاختبار الفرضية العامة الثالثة التي تنص على [نتوقع أن تكون الخبرة في التدريس المصدر الأكثر حضورا في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالإستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها]. ومن البيانات الإحصائية المبينة في الملحق (11)، استخدمنا النسب المئوية لمعرفة أي من المصادر الثالثة – الخبرة في التدريس، المناشير والوثائق التربوية، التكوين الأولي الندوات والزيارات التفتيشية- أكثر حضورا في تزويد

أساتذة التعليم المتوسط للإستراتيجيات المناسبة للتغلب على الصعوبات. ويوضح الجدول رقم (19) النتائج الكلية، كما يوضح الجدول (20) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (20): يبين استعمال مصادر الإستراتيجيات وفق النتائج الكلية

الرقم	مصدر الإستراتيجية	النسبة
01	الخبرة في التدريس	% 57.02
02	المناشير و الوثائق التربوية	% 26.54
03	التكوين الأولي ، الندوات ، الزيارات التفتيشية	% 16.43

يتضح من الجدول أن مصدر الخبرة في التدريس هو المصدر الأكثر حضورا في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات وذلك بنسبة 57.02 % ، ثم المصدر المتعلق بالمناشير والوثائق التربوية بنسبة 26.54 % ، وجاء المصدر المتعلق بالتكوين الأولي، الندوات والزيارات التفتيشية في المرتبة الثالثة بنسبة 16.43 %.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم(20) : **يوضح نسب استعمال مصادر الإستراتيجيات وفق الأبعاد**

الأبعاد	المصدرالأول	المصدر الثاني	المصدر الثالث
فلسفة التقويم	% 61.91	%23.13	% 14.96
بناء و استعمال الأساليب التقويمية	% 60.13	% 22.66	% 17.21
تصحصح ، تحليل و تفسير نتائج التقويم	% 58.41	% 25.04	% 16.55
طبيعة التكوين	% 56.97	% 26.32	% 16.71
الجانب التشريعي	% 55.50	% 27.97	% 16.53
الأهداف و كثافة البرامج	% 49.23	% 34.12	% 16.65
معدل الأبعاد	% 57.02	% 26.54	%16.43

تتضح من خلال الجدول أهمية مصدر الخبرة في التدريس في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات، حيث جاءت نسبته المئوية عالية مقارنة بمصدر المناشير والوثائق التربوية ومصدر التكوين الأولي، الندوات والزيارات التفتيشية، وذلك فيكل الأبعاد حيث

تراوحت نسبة مصدر الخبرة في التدريس بين 55.50 % بالنسبة لبعد الجانب التشريعي و 61.91 % بالنسبة لبعد فلسفة التقويم.

3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

لاختبار الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على [لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها]. ومن البيانات الإحصائية المبينة في الملحق (11)، استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها. ويوضح الجدول رقم (21) النتائج الكلية، كما يوضح الجدول (22) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم(21) : يوضح الفروق في مصادر الإستراتيجيات المستعملة لدى أساتذة التعليم المتوسط بين الذكور و الإناث وفقا للنتائج الكلية.

الرقم	المصادر	الذكور	الإناث	كا^2	الدلالة
01	الخبرة في التدريس	508	547	*3.26*	غير دالة
02	المناشير و الوثائق التربوية	259	229		
03	التكوين الأولي و الندوات و الزيارات التفتيشية.	154	151		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات المستعملة للتغلب على الصعوبات، حيث أن كا^2 المحسوبة تساوي 3.26 وهي أقل من كا^2 الجدولية وهذا ما يجعل الفرق غير مشاهد بين الذكور والإناث في مصادر الإستراتيجيات المستعملة .

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم (22) : يوضح الفروق في مصادر الإستراتيجيات المستعملة لدى أساتذة التعليم المتوسط بين الذكور و الإناث وفق الأبعاد.

الأبعاد	كا^2	الدلالة
فلسفة التقويم	*03.13*	
بناء و استعمال الأساليب التقويمية	02.47	
تصحيح، تحليل وتفسير نتائج التقويم	04.88	

طبيعة التكوين.	03.46	غير دالة
الجانب التشريعي	02.13	
الأهداف و كثافة البرامج	03.54	
كل الأبعاد.	03.26	

يوضح الجدول عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مصادر الإستراتيجيات المستعملة وذلك في كل الأبعاد، حيث كانت كا^2 المحسوبة في بعد فلسفة التقويم تساوي 3.13 ، وتساوي 2.47 في بعد بناء واستعمال أساليب التقويم، و4.88 في بعد تصحيح تحليل وتفسير النتائج، 3.46 في بعد طبيعة التكوين، 2.13 في البعد المتعلق بالجانب التشريعي، وكانت كا^2 المحسوبة في بعد الأهداف وكثافة البرامج تساوي 3.54، وهذا ما يجعل كا^2 المحسوبة في كل الأبعاد أقل من كا^2 الجدولية وهذا ما يؤدي إلى التأكد بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات المستعملة .

3-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

لاختبار الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على [لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها]. ومن البيانات الإحصائية المبينة في الملحق (11)، استخدمنا معادلة كا^2 لحساب دلالة الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر الاستراتيجيات المستعملة كحلول للصعوبات التي يعانون منها. ويوضح الجدول رقم (23) النتائج الكلية، كما يوضح الجدول (24) النتائج وفق الأبعاد.

أ- جدول خاص بعرض النتائج الكلية :

الجدول رقم (23) : يوضح الفروق في مصادر الإستراتيجيات المستعملة لدى أساتذة التعليم المتوسط خريجي الجامعة و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفق النتائج الكلية.

الرقم	المصادر	خريجي الجامعة	خريجي المعاهد التكنولوجية	$كا^2$	الدلالة
01	الخبرة في التدريس	492	563	*9.01*	دالة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية : (3-1) (2-1)
02	المناشير و الوثائق التربوية	248	240		
03	التكوين الأولي و الندوات و الزيارات التفتيشية.	171	134		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وذلك عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية تساوي (3-1) (2-1) لصالح الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية، حيث أن $كا^2$ المحسوبة تساوي 9.01 وهي أكبر من الجدولية.

ب- جدول خاص بعرض النتائج وفق الأبعاد :

الجدول رقم(24) : يوضح الفروق في مصادر الإستراتيجيات المستعملة لدى أساتذة التعليم المتوسط خريجي الجامعة و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفق الأبعاد.

الأبعاد	$كا^2$	الدلالة
فلسفة التقويم	*07.76*	دالة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية : (3-1) (2-1)
بناء و استعمال الأساليب التقويمية	11.43	
تصحيح، تحليل وتفسير نتائج التقويم	05.16	غير دالة
طبيعة التكوين.	13.41	دالة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية : (3-1) (2-1)
الجانب التشريعي	09.22	
الأهداف و كثافة البرامج	07.12	
كل الأبعاد.	09.01	دالة عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية : (3-1) (2-1)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر الاستراتيجيات المستعملة للتغلب على صعوبات التقويم، حيث أن كا^2 المحسوبة أكثر من كا^2 الجدولية لكل الأبعاد ما عدا عدم وجود فروق في البعد المتعلق بتصحيح، تحليل وتفسير نتائج التقويم.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) المتعلق بالنتائج الكلية لصعوبات التقويم وكذا الجدول رقم (8) المتعلق بنتائج الصعوبات حسب الأبعاد. يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقويم بصورة عامة بنسبة 86.30 % ، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية العامة الأولى . بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالجانب التشريعي فقد أوضحت النتائج أنها تشكل عائقا بنسبة 89.75 % ، كما يعاني الأساتذة من الصعوبات المنجرة عن طبيعة التكوين الذي تلقوه بنسبة 88.53 % ، وصعوبات التقويم المتعلقة بالأهداف والبرامج الدراسية بسبة 86.11 % كما يعاني الأساتذة من صعوبات في التقويم والمتعلقة ببناء واستعمال أساليب التقويم بنسبة 85.32 % وصعوبات تصحيح تحليل وتفسير النتائج بنسبة 85.30 % ، وجاءت صعوبات التقويم المتعلقة بفلسفة التقويم في أقل ترتيب بنسبة 83.65 % .

وتوضح هذه النسب بصورة عامة الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط في التقويم وهو ما يتفق مع ما أكدت عليه دراسة "علام" 1981 [223] ، على عينة 382 طالبا من قسم التربية بجامعة الأزهر، وتوصلت الدراسة أن 29.84 % تمكنوا من الإتقان. مما يعني أن لديهم صعوبات في التقويم بنسبة 70.16 % . كما تتوافق النتائج مع دراسة "روزنتال" و "جاكسون" "Rosonthal" "Jakson" 1970 حول تأثر العملية التقويمية بالعوامل الذاتية للمقوم [224] . كما جاءت النتائج وفقا لدراسة مديرية التوجيه والامتحانات على مستوى وزارة التربية الوطنية 1991 التي أكدت على وجود صعوبات لدى أساتذة التعليم المتوسط عند تعاملهم مع التقويم [225]كما أكدت الصعوبات المتعلقة بفلسفة التقويم كل من "نوازات" "G.noizet" 1961 و "بيرون" "H.pieron" 1963 حين عبرا عن عدم القدرة على

---

[223]- علام صلاح الدين محمود، دليل الاختبار التشخيصي المرجعي الميزان لقياس إتقان المعلمين المهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية، ب ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1982، ص 128 .

[224]- علام صلاح الدين محمود، "شروط وضوابط تطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور عربي"، المرجع السابق، ص 97.

[225]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والتقويم، معالم تربوية، المرجع السابق، ص 27.

التخلي على العوامل الذاتية[226] وهذا ما يصعب إيجاد الفروق الفردية بدقة بين التلاميذ وهو ما أكد عليه "الطيب العربي" [227].

أيدت الصعوبات الموجودة في الجانب التشريعي ما ذكرته "قريفو" 1989 [228]حيث اعتبرت أن مختلف الوثائق والمذكرة النموذجية والأساليب التي تملي أساليب التقويم تعيق الأستاذ على أداء دوره بصورة جيدة، وتتوافق صعوبات التقويم المتعلقة بالأهداف والبرنامج مع دراسة "أنجل" "Engel" 1968 ، حيث أكد على ضرورة ضبط الأهداف بدقة للتمكن من التقويم الجيد [229].وهو ما توصلت إليه دراسة "دوتى" "Doly" 1968 على عينة تتكون من 190 تلميذ ودراسة "تايمان" "Tiemann" 1968 على 133 تلميذ [230].

ويمكن تفسير وجود هذه الصعوبات إلى كون التقويم عملية معقدة ,خاصة عند تقويم السلوك الإنساني والذي يتميز بعدم الثبات والتغير الذي يطرأ على المقوم والمقوم على حد سواء,كما تكشف الصعوبات التقيد التام بمختلف المناشير والوثائق التربوية مما يحد من رغبة الأساتذة في إيجاد سبل أخرى للتقويم، كما يتضح ذلك في المنشور الوزاري رقم 02 /2003 والمتعلق بكيفيات القيام والاستدراك، والمنشور رقم 37 / 98 المحدد لكيفيات سير الاختبارات الفصلية، كما يمكن تفسير هذه الصعوبات بنقص التكوين البيداغوجي للأساتذة، والاستغناء عن المعاهد التكنولوجية والاكتفاء بالتكوين الجامعي كمصدر لتأطير المنظومة التربوية، علما أن التكوين الجامعي يركز على الجانب النظري في غالبيته وينقص فيه تمثيل الأدوار، وعد الاهتمام الفعلي بالتقويم ضمن البرامج التكوينية أو الأيام الدراسية، أو الملتقيات ويغيب عنها التدريب على كيفيات إعداد وبناء أساليب التقويم وتلقين الشروط الواجب توفرها والتذكير بمواقع استعمالها.

1-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول (9) المتعلق بعرض الفروق بين الذكور والإناث حسب النتائج الكلية والجدول رقم (10) حسب الأبعاد. اتضح أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التقويم، حيث أن كا^2 المحسوبة أقل من الجدولية وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية الجزئية الأولى،

226- علام صلاح الدين محمود، دليل الاختبار التشخيصي المرجعي الميزان لقياس إتقان المعلمين المهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية، المرجع السابق، ص 136.

227- الطيب العربي، بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي، المرجع السابق، ص 51.

228- مليكة بودالية قريفوا، ترجمة أحمد جيجلي، المرجع السابق، ص 44.

229- نادية محمد عبد السلام "مشكلات عند بناء الاختبارات محكية المرجع تحليل وتقويم" المرجع السابق، ص ص 36-38.

230- نفس المرجع، ص 39 .

ويتفق هذا مع ما أكدت عليه دراسة "الطنطاوي" 1993 [231]، حيث أكد على أن كلا الجنسين يعـــانون صعوبات في التقويم خاصة عدم القدرة على بناء الأسئلة. في حين جاءت النتائج مخالفة لدراسة "جانسون" 1972 و "بارسون" 1993 حين أكدا وجود صعوبات أكثر لدى الإناث مقارنة بالذكور خاصة فيما يتعلق بعدم القدرة على التغلب عن العوامل الذاتية [232]

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات التقويم إلى عـــدم استثناء مختلف القرارات المتعلقة بكيفيات تنفيذ العملية التقويمية لجنس دون آخر، وخضوع كلا الجنـــسين لنفس الواجبات المهنية المتعلقة بإعداد الوضعيات التعليمية، تنفيذها وتقويمها ومحاولة كل منهما تقيم نفس البرامج وخضوعهما لنفس التكوين، سواء تعلق بالتكوين الأولى في المعاهد التكنولوجيـــة أو الجامعـــة أو التكوين المتواصل من خلال الملتقيات والأيام الدراسية وتلقيهما لنفس التوجيهات والإرشادات من قبـــل المشرفين على العملية التعليمية .

1-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول (11) والمتعلقة بالفروق بين الأســـاتذة خريجـــي الجامعـــة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في صعوبات التقويم وفقا للنتائج الكلية، والجدول رقم (12) حسب الأبعاد. اتضح أنه لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجيـــة في صعوبات التقويم، حيث أن كا^2 المحسوبة تساوي 2.78 وهي أقل من الجدولية في كل بنودها وأبعادها مما يؤدي إلى قبول الفرضية الجزئية الثانية، ونجد هذه النتائج أكثر تقاربا مع النتائج التي توصل إليها "المهـــدي محمد سالم" حين أكد أن معظم الأساتذة يقضون وقتهم في التعليم والتقويم دون معرفة حقيقية بأهمية هذه العمليات [233] . وهو ما أكد عليه أيضا "محمد عزت عبد الموجود" عند قيامـــه بتحليـــل برامج إعداد المعلمين، حيث توصل إلى كشف جمود مختلف البرامج في الجامعة أو المعاهـــد التكنولوجيـــة وعدم مواكبتها لتطور المعرفة، وهو ما أكد عليه "جابر عبد الحميد جابر" [234] في حين تعارض النتـــائج

---

[231]- الطنطاوي رمضان عبد الحميد، "المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، العدد 20، ج 1 ، جانفي 1993، مصر، الزقازيق، ص 110 .

[232]- عبد المجيد النشواتي، المرجع السابق، ص 261 .

[233]- جابر عبد الحميد جابر، "التحدي التربوي"، رسالة الخليج العربي، المرجع السابق، ص 148.

[234]- المرجع السابق، ص 148.

دراسة "المحجوب بن سعيد" و "أحمد ليسكي" 1982 حين أكدا على عدم وجود صعوبات لدى خريجي المعاهد التكنولوجية مقارنة بخريجي الجامعة [235].

ويمكن تفسير عدم وجود فروق إلى غلبة الطابع النظري على التكوين الجامعي والتكوين في المعاهد التكنولوجية، وعدم منح الفرصة لخريجيها لتمثيل الأدوار التعليمية بصورة جيدة ,وتركيز التكوين أكثر على بعض المقاييس الممثلة لكيفيات التعليم أو معرفة خصائص النمو في المراحل التعليمية وعدم إعطاء الأهمية اللازمة للتقويم، أو التدريب على مهارات بناء أساليب التقويم كيفيات تنفيذها، الأسس العلمية لتصحيح نتائجها وتفسيرها والاستفادة منها ، وتهميش التقويم خلال التكوين المتواصل والمتمثل في ملتقيات وندوات تربوية .

2- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) المتعلق بالنتائج الكلية لاستعمال استراتيجيات التحكم في الصعوبات,والجدول رقم(14) المتعلق باستعمال الاستراتيجيات وفق الأبعاد. اتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على صعوبات التقويم وذلك بنسبة87.47 % وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية العامة الثانية .

فبالنسبة الاستعمال الاستراتيجيات في تجاوز صعوبات فلسفة التقويم فقد اتضح أن 91.99 % من الأساتذة يستعملون الاستراتيجيات، وجاءت نسبة استعمال استراتيجيات متعلقة بصعوبات طبيعة التكوين تساوي 90.61 % ، واستعمال استراتيجيات متعلق بالأهداف وكثافة البرامج بنسبة 87.53 % ، ثم تلتها الاستراتيجيات المستعملة في صعوبات أساليب التقويم بنسبة 86.37 % ، والمتعلقة بالجانب التشريعي بنسبة 85.64 % ، وكانت نسبة استعمال الاستراتيجيات المتعلقة بالصعوبات المنجرة عن التصحيح والتحليل وتفسير النتائج بنسبة 82.70 % .

ونجد هذه النتائج أكثر تقاربا مع ما توصلت إليه دراسة "فرانكلين" 1981 حيث أكد على استعمال الأساتذة على الإستراتيجيات ولو كانت بصورتها البسيطة المتعلقة أساسا بحل مشكلات التقويم المستويات العقلية الدنيا [236]، كما جاءت دراسة "جابر عبد الحميد جابر" في نفس الاتجاه مع تأكيده على ضرورة تلقي الأساتذة التكوين والتدريب الجيد قبل وأثناء الخدمة [237] .

---

[235]- المحجوب بن سعيد، أحمد ليسكي، المرجع السابق، ص 118.

[236]- جابر عبد الحميد جابر،"التحدي التربوي"، رسالة الخليج العربي، المرجع السابق، ص 264.

[237]- المرجع السابق، ص 264.

ويمكن تفسير استعمال أساتذة التعليم المتوسط للإستراتيجيات اللازمة بالبحث عن إيجاد حلول عند التعرض للمشكلة والتهيؤ للتغلب عليها وخاصة عند معرفتهم صعوبة التقويم في حد ذاته في ميدان التربية، وبالتالي يسعون إلى التقرب نحو الموضوعية، ومحاولتهم البحث عن سبل أخرى للتكوين على غرار التعلم الذاتي، والاستفادة من ذوي الخبرة في الميدان، وتوجيهات المشرفين التربويين، والاحتكاك مع خريجي الجامعة من ذوي الاختصاص والأخذ بإرشادات أساتذتها، كما تبرز الاستراتيجيات المستعملة للتغلب على الصعوبات على الجانب التشريعي محاولة الأساتذة دمج مختلف تقييمات التلاميذ في الفروض مثل دمج مختلف نقاط الواجبات المترلية و الأسئلة الشفهية والمثابرة داخل القسم الدراسي، في حين تبرز استراتيجيات التغلب على صعوبات تصحيح، تحليل وتفسير النتائج توجه الأساتذة نحو الاستفادة من الإحصاء مثل وضعهم منحنيات تبرز النتائج الدراسية، ولجوء البعض إلى تسطير منحنيات وأعمدة تبين التطور في الناتج التعليمي للتلاميذ.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) المتعلق في الفروق بين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات وفقا للنتائج الكلية، والجدول رقم (16) وفقا للأبعاد، اتضح أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استعمال استراتيجيات حيث أن كا^2 المحسوبة تساوي 1.46 وهي أقل من الجدولية في كل بنودها وأبعادها ،وهذا ما يؤدي إلى قبول الفرضية، فبالنسبة للفروق المتعلقة ببعد فلسفة التقويم فإن كا^2 المحسوبة تساوي 1.79، والمتعلقة بطبيعة التكوين تساوي 1.87 والمتعلقة بالأهداف وكثافة البرامج تساوي 1.11 و 1.46 في بناء واستعمال أساليب التقويم و 1.03 في الجانب التشريعي و 1.55 بالنسبة لبعد تصحيح، تحليل وتفسير النتائج، وهذا ما يؤدي إلى إثبات عدم وجود فروق في كل البعاد.

ونجد أن هذه النتائج الأقرب إلى ما ذكره "الطانطاوي" 1993 [238]، ويختلف مع ما أكد عليه "جانسون" 1972 و "بارسون" 1993 [239] . وهذا ما يمكن أن يؤكد خضوع كلا الجنسين لنفس الواجبات المهنية منها المتعلقة بالعمليات التقويمية المختلفة، وتطبيقهما معا لنفس التعليمات والمناشير التي تحدد كيفيات سير التقيمات سواء تعلقت بالفروض أو الوجبات المترلية أو كيفيات حساب معدلات الانتقال، مما يجعلهما يبحثان عن إيجاد الحلول بالتنسيق مع زملاء والأخذ بخبرة الآخرين وخاصة من أستاذ الاختصاص والذي يعين كمرجع داخل المؤسسة لاستشارته من قبل زملائه في كل ما يتعلق بالمادة

[238]- الطانطاوي رمضان عبد الحميد، المرجع السابق، ص 110.

[239]- عبد المجيد النشواتي، المرجع السابق، ص 261.

الدراسية بداء بتخطيط أهدافها وتنفيذها بتطبيق محتواها، أو استعمال الوسائل اللازمة وصولا إلى مختلف عمليات التقويم.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (17) المتعلقة بالفروق في استعمال الإستراتيجيات بين خريجي الجامعة وخريجي المعاهد التكنولوجية، والجدول رقم (18) وفق الأبعاد، اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما. حيث أن كا^2 المحسوبة تساوي 1.19 وهي أقل من الجدولية وهو ما يجل الفرق غير مشاهد، مما يؤدي إلى قبول الفرضية. وقد أوضحت النتائج أن كا^2 المحسوبة في بعد فلسفة التقويم تساوي 1.05 ، 1.96 في بعد طبيعة التكوين و 1.14 في بعد الأهداف وكثافة البرامج و 1.25 في بعد بناء واستعمال أساليب التقويم والمحسوبة في بعد الجانب التشريعي تساوي 1.02 و 0.72 في بعد تصحيح، تحليل وتفسير النتائج وهو ما يجعل الفرق غير مشاهد في كل الأبعاد.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه "بانسيلا" "Pancella" عند دراسته التحليلية للاختبارات المقننة للصف العاشر في مادة علم الأحياء، حيث توصل إلى أن القدرة على التحكم في التقويم تكمل في نوعية التكوين المقدم ولا ترتبط بنوع المؤسسة المكونة، وهو ما يؤكد التقارب في التكوين بين المؤسسات الجامعية والمعاهد التكنولوجية وعدم ربطها الدقيق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي أو "الصهر" حسب تعبير "فيري" "Ferry" 1987 [240] . كما يمكن أن يوضح ذلك القنوات المستعملة للإيجاد حلول لمختلف الصعوبات، كالاستفادة من التعرض لنفس المواقف والاستفادة من الأخطاء السابقة والعمل على تفادي تكرارها وهذا ما يؤكد دور الخبرة في إفادة أساتذة التعليم المتوسط بالوضعيات الصحيحة للعملية التقويمية ودفعهم نحو تطويرها.

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) والمتعلقة بالنتائج الكلية لمصادر استراتيجيات المستعملة والجدول رقم (20) لمصادر الاستراتيجيات حسب الأبعاد، اتضح أن الخبرة في التدريس هو المصدر الأكثر حضورا في تزويد أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات، حيث جاءت بنسبة 57.02 % وتلها المصدر المتعلق بالمناشير والوثائق التربوية بنسبة 26.54 % وجاء مصدر التكوين الأولي والمتواصل، الندوات والزيارات التفتيشية بنسبة 16.43 % .

[240]- حبيب تلوين، التكوين في التربية، المرجع السابق، ص 67.

حيث كان حضور مصدر الخبرة في بعد صعوبات فلسفة التقويم بنسبة 61.91 % وبنسبة 60.13 % في بعد بناء واستعمال أساليب التقويم، و 58.41 % في بعد تصحيح، تحليل وتفسير النتائج وبنسبة 56.97 % في بعد طبيعة التكوين ، و 55.50 % في بعد الجانب التشريعي وأخيرا جاء مصدر الخبرة في التدريس بنسبة 29.23 % في بعد الأهداف وكثافة البرامج. وهذا ما يؤكد حضور مصدر الخبرة في التدريس في كل الأبعاد وبالتالي قبول الفرضية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه "البزاز" 1989 حين أكد على أن تعرض الأساتذة لنفس المواقف هو الذي يعلمهم كيفيات التغلب عليها وموجهتها [241] .

ويمكن تفسير هذه النتائج بكون الخبرة هي التي تجعل المدرس يستفيد من مختلف الوضعيات والمواقف التي يكون قد تعرض لها , والتالي إمكانية توقع الصعوبات التي قد تواجهه ويجعله ذلك يهيأ لها حلولا مسبقة، كما أن التعامل مع نفس البرامج التعليمية وإعادة تنفيذ محتواها والسعي لتحقيق أهدافها ينمي القدرة على معرفة أهم العناصر التي يجب أن تقوم فيها، وتمكنه الخبرة أيضا من معرفة شخصية التلاميذ ومدى استعدادهم لتعلم جيد، ويتدرب أيضا على كيفيات بناء الأسئلة وتوجيهها داخل القسم الدراسي وفقا للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ.

3-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) المتعلقة بالنتائج الكلية للفروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات المستعملة، والجدول رقم (22) وفقا للأبعاد اتضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات. حيث أن كا^2 المحسوبة تساوي 3.26 وهي أقل من الجدولية وبالتالي قبول الفرضية. حيث جاءت كا^2 المحسوبة في بعد فلسفة التقويم تساوي 3.13 ، وفي بعد بناء واستعمال أساليب التقويم 2.47 ، و 4.88 في بعد تصحيح تحليل و تفسير النتائج، و 3.46 في بعد طبيعة التكوين، و2.13 في بعد الجانب التشريعي و 3.54 في بعد أهداف وكثافة البرامج. وهذا ما يوضح عدم وجود فروق في كل الأبعاد.

وتتفق هذه النتائج مع ما أكد عليه "حكمة البزاز" 1989 ، حين كشف عن دور الخبرة لكلا الجنسين مع عدم وجود الفروق بينهما [242]. في حين لم يواجه الباحث دراسات تأكد وجود فروق بينهما عند تأثير الخبرة.

[241]- حكمة البزاز، المرجع السابق، ص 33.

[242]- حكمة البزاز، المرجع السابق، ص 33.

ويمكن تفسير عدم وجود الفروق لعدم خضوع أي منهما لنمط معين من التكوين، ولقيامهما معا بتطبيق نفس العمليات المتمثلة في التخطيط وتنفيذ وتقويم مختلف الوحدات الدراسية، مع فتح نفس الفرص لالتحاق بالمهنة منذ إنشاء المعاهد التكنولوجية أو مع بداية الاستعانة بخريجي الجامعة لتأطير المنظومة التربوية.

3-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) والمتعلق بالفروق في مصادر الاستراتيجيات المستعملة لدى أساتذة التعليم المتوسط بين خريجي الجامعة وخريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للنتائج الكلية، والجدول رقم (24) وفقا للأبعاد، اتضح وجود فروق في مصادر الاستراتيجيات المستعملة للتغلب على صعوبات التقويم. حيث أن كا^2 المحسوبة في بعد فلسفة التقويم تساوي 7.76 ، و 11.43 في بعد بناء واستعمال أساليب التقويم و 13.41 في بعد طبيعة التكوين، وتساوي في البعد المتعلق بالجانب التشريعي 9.22 و 7.12 في البعد المتعلق بالأهداف وكثافة برامج وبالتالي فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية تساوي (3-1) (2-1) . في حين جاءت كا^2 المحسوبة في بعد تصحيح تحليل وتفسير النتائج أقل من الجدولية حيث تساوي 5.16 . وهو ما يجعل الفرق مشاهد.وتؤدي هذه النتائج إلى رفض الفرضية الجزئية الثانية، والتي تؤيدها دراسة "المحجوب بن سعيد" و "أحمد ليسكي" 1982 [243]، في حين كانت مخالفتا لما قام به "المهدي محمد سالم" وأيده فيها "محمد عزت عبد الموجود" [244] .

ويمكن تفسير النتائج انطلاقا من التوظيف الحديث لخريجي الجامعة مقارنة بتوظيف خريجي المعاهد التكنولوجية، وكثرة المواقف التي يكون قد تعرض لها الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية مقارنة بخريجي الجامعة، وهو ما يجعلهم يصححون مختلف وضعياتهم التقويمية. كما أن المتفحص لبرامج إعداد وتكوين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية يلاحظ أنها تولي أهمية أكثر بالتربية بفروعها .كعلم النفس النمو، بناء البرامج وطرائق التدريس، الديسيمولوجيا ولو بنسبة قليلة ولكن أكثر من البرامج الجامعية باستثناء خريجي قسم علم النفس وعلوم التربية. حيث تنفذ البرامج الجامعية بطريقة نظرية بعيدا عن المتابعة الدقيقة ويكثر تمثيل الأدوار في المعاهد التكنولوجية مقارنة بالجامعة.

ثالثا: مناقشة النتائج العامة وتفسيرها :

---

[243]- المجوب بن سعيد، أحمد ليسكي، المرجع السابق، ص 118.

[244]- جابر عبد الحميد جابر، المرجع السابق، ص 148.

أبرزت نتائج هذه الدراسة وجود صعوبات عالية في التقويم لدى أساتذة التعلم المتوسط فيما يتعلق بكل بنودها، منها الصعوبات المتعلقة بفلسفة التقويم، و التي تتمثل في عدم القدرة على التحديـــد الـــدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم، وهو ما يؤثر على مختلف النشاطات التي يقوم بها الأستاذ، كمـــا يطـــرح إشكالا عن مدى تعبير مختلف التقويمات عن المستوى الحقيقي للتلاميذ لأن القياس في التربية ليس كمثله في الميادين الأخرى، و تشكل حالات التغير التي يمتاز بها كل من المقوم و المقوم صعوبة في الضبط الدقيق للسلوك التعليمي،كما تعيقه العوامل الذاتية من ميول إيجابية للأستاذ تجاه فئة من التلاميذ دون أخر ى أو مسايرة تقويمه للحالة النفسية التي يكون عليها كما أكدن ذلك دراســـة" نوازات"" G.noizet" 1961 و " بيرون"" H.pieron" 1963 [245] . حين عبار عن الارتباط القوي بين الحالة النفسية التي يكون عليهـــا المقوم بتفوق أو رسوب التلاميذ و أيدهما في ذلك "ميدلي" "Medly" 1982 [246].

كما أبرزت النتائج وجود صعوبات في التقويم والمرتبطة بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة رغم محاولات تكوينهم بأنماط مختلفة (أولي.متواصل.مستمر) إلا أن ذلك يعاني من تقـــصير باعتبـــار هـــذا التكوين ليس ملما لكل المهام التي يتطلب منهم القيام بها و خاصة التقويم . رغم إنشاء معاهد التكوين منذ بداية سنة 1964 . ووضع مديرية التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية. إلا أن الأساتذة يعانون من عـــدم القدرة على بناء و استعمال الأساليب التقويمية عامة و بعض الأساليب المتعلقة بقياس ذكاء و قدرات و ميول و كشف شخصية التلاميذ بصورة خاصة . وهو ما يظهره خلو مختلف المؤسسات على بطاريات الاختبارات النفسية و عدم وجود أي فكرة عن دورها أو كيفية تطبيقها إن وجدت. وأعتبر "محمد سيف الدين فهمي" 1984 [247] نقص التكوين الجيد من التحديات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار. وهو مـــا أكد عليه أيضا "الوكيل" 1989 حيث دعا إلى ضرورة تدريب و إعداد الأساتذة قبل التكوين[248] .

كما أن للجانب التشريعي تأثيرا كبير على العمل التقويمي الأستاذ. وهذا ما عبرت عنه عينـــة الدراسة بصورة كبيرة، لأنه يقلل من الرغبة في الإبداع عند الأستاذ. كمثل ما ورد في المنشور الـــوزاري رقم 02 المؤرخ في 13 سبتمبر 2003 والذي يدعوا إلى ضرورة العمل بالاستدراك في حين يحدده بحجـــم ساعي قليل (ساعة واحدة في الأسبوع) وللمواد الأساسية فقط (لغة العربية .الرياضيات.اللغة الفرنسية).

---

[245]- علال صلاح الدين محمود،"دليل الاختبار التشخيصي المرجعي الميزان لقياس إتقان المعلمين المهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية"، المرجع السابق، ص 123.

[246]- محمد عبد الرحمان عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، المرجع السابق، ص 36.

[247]- فؤاد أبو حطب وأخرون، المرجع السابق، ص 205.

[248]- ملاك محمد سليم، المرجع السابق، ص 185.

كما أن مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات، كما ذكر في هذا الصدد "تعوينات". حيث يرى أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة و لم تستمد بصورة دقيقة من توصيات مختلفة الملتقيات كما أن الحكم النهائي بالنجاح أو الرسوب لا يأخذ بعين الاعتبار مختلف النشاطات الواجبات المنزلية و التمارين التي يقوم بها التلاميذ مما يؤدي إلى التفاجئ عند النتائج النهائية كما ورد في دراسة مقارنة لنتائج تلاميذ السنة التاسعة بين التقويمات السنوية (الفرض و الاختبار) وتقييماتهم النهائية (شهادة التعليم المتوسط) حيث أبرزت النتائج وجود فروق بينهما[249].

إن التخطيط الجيد و الرغبة في إحداث تغيرات سلوكية يقتضي معرفة الأهداف بدقة وعدم شموليتها أو صعوبة القدرة على تحقيقها، وهذا ما أكد عليه " ستفلبيم" "Stufflebeam" "تايلر"" Tyler "، " ستيك " "Stake"، " بلوم" "Bloom"، " هيلداطابا" " Hildataba" "فيرست" " FURST" حين اعتبروا أن التحديد الدقيق للأهداف هو الذي يمكن من الوصول إليها. ولكن الواقع يبرز الطابع العام الأهداف، كما يشكل صعوبات عند تقويم مدى تحقيقها. رغم مختلف توصيات الندوات الوطنية و العربية أخذ ذلك بجدية، كما أن كثافة البرامج شكلت صعوبات للأساتذة وهو ما يقتضي ضرورة إعادة الاعتبار فيها بتخطيط جيد لها يراعي فيه المحتوى و الحجم الساعي الذي يتطلبه مع ترك مجال للتقويم بأنواعه، لأن الواقع الحالي يبين التعامل السطحي معها و الإسراع في إتمامها.

أكدت النتائج صعوبات في بناء و استعمال مختلف الأساليب التقويمية وعدم تخصيص وقت لمراجعتها والاعتماد على أقرب الحلول . أو النظر إليها كإجراء إداري، وهو ما أثر سلبا على التقويم الدقيق لمستوى التلاميذ مما يخلق صعوبات عند التصحيح حيث تظهر العشوائية في منح العلامات و صعوبة الاستفادة من النتائج لغرض تقويم العملية التعليمية و الحصول على نتائج أفضل

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيرى الجنس و مصدر التكوين، و هو ما يأكد العمل في نفس الظروف المهنية وعدم استثناء جنس دون آخر بمختلف القرارات و المناشير و تلقي كلا الجنسين لنفس التكوين الأولى في الجامعات أو المعاهد أو التكوين المتواصل. وهو ما توصلت إليه أيضا الدراسة فيما يتعلق بإيجاد الفروق بين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية سابقا و خريجي الجامعات، و ذلك نظرا لغلبة الطابع النظري عليها وتقديمها بصورة حشد للمعارف و عدم ملامسة التقويم بصورة إجرائية تظهر بصورة نصائح و معلومات يمكن الاستفادة منها واستعمالها .

---

[249]- وزارة التربية الوطنية، معالم تربوية، المرجع السابق، ص 27.

أما في ما يتعلق بالإستراتيجيات المستعملة فقد أوضحت النتائج القدرة علـــى اســـتعمالها و البحث عن الحلول عند التعرض للمشكلة، وهو ما يبين عدم الخضوع لها. و العمل على الوصول إليهـــا بطرق مختلفة من تعلم ذاتي يمليه الإطلاع على مختلف الدراسات و الاستفادة من آراء المختصين فبي الميدان وذوي الخبرة. مع عدم وجود فروق بين متغيرى الدراسة (الجنس و مصدر التكوين).

أوضحت النتائج أن الخبرة هي المصدر الأكثر إفادة بالإستراتيجية و ذلك باعتبارها تضع المقوم في وضعيات تعامل معها من قبل، مما يجعله يبحث عن الحلول المناسبة أو الاستفادة من الأخطاء الـــسابقة و محاولة ضبط العملية التقويمية بجدية. كما أن للأساتذة القدرة على التكيف مع مختلف المناشير و الوثـــائق التربوية والاستفادة منها. ومحاولة تحويل التكوين و المعلومات النظرية إلي حلول إجرائية و التفكير بجديـــة لاستعمالها. مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث و ذلك لعدم وجود تأثير الخبرة على جـــنس دون آخر حسب علم البحث وجود فرق بين الأساتذة خريجي الجامعة و خريجي المعاهد التكنولوجية لـــصالح خريجي المعاهد و ذلك باعتبار المنظومة التربوية الجزائرية استقبلت خريجي المعاهد كحلول أوليـــة لتـــأطير القطاع و ذلك بداية من 1961 . قبل إنشاء الجامعات ومختلف المعاهد .

الخاتمة :

للتقويم أهمية كبرى داخلة المنظومة التربوية وخاصة عند التمعن فيه أكثر, ومنه جاءت هذه الدراسة لكشف بعض الصعوبات التقويمية التي يعاني منها أساتذة في إحدى المراحل التعليمية الهامة وهي مرحلة التعليم المتوسط وقد اتضح أن الأساتذة يعانون صعوبات في التقويم بنسبة كبيرة والمنجرة عن العوامل الداخلية مثل الذاتية وتغير الظاهرة المقاسة من جهة، أو العوامل الخارجية المرتبطة بالنسق المحيط بالعملية التعليمية كمختلف المناشير أو طبيعة التكوين من جهة أخرى. ولم تفرق هذه الصعوبات بين الذكور والإناث أو بين المتخرجين من مختلف المعاهد الجامعية أو المعاهد التكنولوجية .

وتؤدي هذه الصعوبات إلى بحث عن حلول لها وهو ما أكدته الدراسة حيث يلجأ الأساتذة إلى التغلب عليها باستخدام استراتيجيات تختلف باختلاف الصعوبات. مع عدم وجود فروق نابعة من طبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة أو الجنس. أما عن مصادر الاستراتيجيات فقد تأكد دور الخبرة كعنصر مهم في تدريب الأساتذة على مهارات التغلب على الصعوبات، وذلك باعتبار التعرض لنفس المواقف يؤدي بالأساتذة إلى الاستفادة منها.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشطريها النظري والتطبيقي يوصي الباحث بـ :

- العدد الاعتبار لتكوين الأساتذة في المعاهد المتخصصة وفقا للكفيات التي تتطلبها العملية التدريسية بصورة عامة وكفاية التقويم بصورة خاصة.
- إعادة صياغة برامج التكوين وفقا للكفيات المتطلبة وإدراج مقياس علم التباري في برامج التكوين الجامعية .
- فتح قنوات جادة مع المختصين من رجال التربية والتطبيق الفعلي لمختلف الندوات والملتقيات .
- تزويد المؤسسات التربوية بمختصين في التقويم للتنسيق معهم عند مختلف التقيمات.
- توفير الظروف المادية والمعنوية اللازمة وحصر اهتمامات هيئة التدريس في الجانب البداغوجي .
- منح الفرصة للاطلاع على مختلف الدراسات وتخصيص دوريات تتناول تقنيات التقويم .
- القيام بدرسات حول فعلية التكوين الجامعي وأثره على كفيات المدرسين .
- دراسة الفروق في صعوبات التقويم واستراتيجيات التغلب عليها وفقا لمتغير المادة الدراسية.

المـراجـع

قائمة المراجع

باللغة العربية :

القواميس:

1- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك
ط1 ، المغرب، النجاح الجديدة، 1994.
2- ابن منظور، لسان العرب المحيط، حرف (ق، م)، ب ط، م5, بيروت, دار الجيل، 1988.
3- مجد الدين محمد يعقوب الفيروز أبادى, القاموس المحيط، ب ط، ج1, بيروت, دار الجيل بدون سنة نشر.
4- إبراهيم مصطفى وآخرون, المعجم الوسيط, ب ط، ج01, مجمع اللغة العربية, 1989.
5- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز" الميسر",ط01, الكويت, دار الكتاب الحديث ، 1993.
6- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل, معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2, القاهرة, عالم الكتب، 1999
7- عبد الله البستاني، البستان, ط01, بيروت, مكتبة لبنان، 1996.

الكتب:

1- إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3, القاهرة, دار المعارف، 1991.
2- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، التدريس الفعال، ط1, القاهرة,عالم الكتب، 1995.
3- أحمد ماهر،الاختبارات واستخداماتها في إدارة الموارد البشرية والأفراد،ط1، مصر,الإسكندرية الدار الجامعية، 2003.
4 -الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال،ط1, الجزائر, المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1991.
5- أمحمد تيغزي وآخرون ,في قراءات في الأهداف التربوية،ط1, باتنة, جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1994.
6- أيمن أبو الرؤوس، دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، ط1, مصر,دار الطلائع 1996.
7- بنجامين بلوم وآخرون,تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني, ب ط, ترجمة : محمد أمين المفتي وآخرون، الرياض, دار المريخ، 1983.
8- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها،ط1,الجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.
9- بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، الكتاب الثاني،ط1, وهران, دار الغرب ، 2002.
10- توما جورج خوري، الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها،ط2, لبنان, المؤسسة الجامعية للدراسات، 1994.
11- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس,ط1, القاهرة, دار الفكر العربي ، 2002.
12- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم،ط1,القاهرة, دار الفكر العربي،1999.
13- حبيب تلوين، التكوين في التربية،ط1, الجزائر, وهران, دار الغرب، 2002.
14- زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط1,الأردن, الدار العلمية الدولية، 2002.
15- سامي ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، الأردن, دار المسيرة,2000.
16- سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط3, الأردن, مطابع التعاونية 1985.
17- سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف، ط2,الأردن,دار الشروق،2001
18- صالح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ط1, الكويت, دار الكتاب الحديث، 2002.
19- عبد الغني عبود وآخرون، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، ط1, القاهرة, دار الفكر العربي 1982.
20- عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1, ليبيا, بنغازي, دار الكتب الوطنية، 2000.
21- عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2, الأردن, دار المناهج، 2001.
22- عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي, ط9, لبنان, مؤسسة الرسالة, 1998.
23- عبد الكريم غريب، إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها, ط3, المغرب منشورات عالم التربية، 2003.

24- عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2, الأردن, دار الفكر, 1989.
25- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ط1, مصر, دار الفكر العربي، 1998.
26- علي راشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية, الكتاب الثاني في اختيار المعلم وإعداده، ودليل التربية العملية، ط1, القاهرة, دار الفكر القاهرة، 1996.
27- علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1, الأردن, دار الكندي،2001.
28- فكري حسن ريان، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، القاهرة عالم الكتب، 1999.
29- فؤاد أبو حطب وآخرون، تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر، ب ط,القاهرة, المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، 1996.
30- فؤاد البهى السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط1، مصر، دار الفكر العربي، 1978 .
31- ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، محب محمود كامل الرافعي, التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته، ط2, الرياض, مكتبة الرشد، 2001.
32- ماجدة السيد عبيد وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط1, الأردن, دار الصفاء، 2001
33- محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط1, مصر, دار الجمهورية الحديثة، 2003.
34- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ب ط ,الجزائر, دار الهدى بدون سنة نشر.
35- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط2, الجزائر,البليدة, قصر الكتاب، 1991.
36- محي الدين توق، أسس علم النفس التربوي، ط1, الأردن, دار الفكر, 2001.
37- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي، تميزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية، ط1, الجزائر, قصر الكتاب، 1999.
38- محمد عبد الكريم أبوسل، قياس وتقويم تعلم الطلبة، ط1, الأردن, دار الفرقان، 2002.
39- محمد عبد الرزاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم، ط1, الأردن, دار الفكر، 2003.
40- مليكة بدالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف , ط1 ترجمة: احمد جيجلي، الجزائر, المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.
42- محمد عبد الحليم منسي، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط1, مصر, القاهرة, دار المعارف، 1994.
43- محمد عبد الرحمن عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط2, الأردن, عمان دار الفكر ، 1999.
44- محمد عبد الرحمن عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1, الأردن, دار الفكر، 2000.
45- محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، ب ط , القاهرة , دار الفكر العربي، 1998.
46- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، إختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية،ط1مصر, دار التربية الحديثة، 2001.
47- محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ط1 , الجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.
48- محمد فاتيحي، مناهج القياس وأساليب التقييم، بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، ط1, المغرب , دار النجاح الجديدة، 1995.
49- محمد مزيان وآخرون، في قراءات في المناهج التربوية،ط1, الجزائر, باتنة, جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1995.
50- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2 الجزائر، 1995.
51- نقادي محمد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي1، ط1,الجزائر, باتنة ,جمعية الإصلاح الإجماعي والتربوي، 1993.

المجلات ,الدوريات و المنشورات:

1- مجلة التربية المعاصرة، العدد42, جوان 1996, القاهرة, رابطة التربية الحديثة .
2- مجلة علم النفس،العدد 51, سبتمبر 1999, مصر, الهيئة المصرية العامة للكتاب .
3- مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،العدد04, ديسمبر 1995, منشورات جامعة باتنة.
4- التربية، العدد50, جوان1995, مصر، جامعة الأزهر.
5- مجلة علم النفس،العدد23, سبتمبر1992, مصر, الهيئة المصرية العامة للكتاب.
6- المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 03 ,1992, القاهرة, مكتبة الأنجلو مصرية.

7- المجلة الجزائرية للتربية،العدد04, 1995, الجزائر, المعهد التربوي الوطني.
8- مجلة كلية التربية، العدد20, الجزء الأول, جانفي 1993, مصر, جامعة الزقازيق.
9- التربية ، العدد52, أكتوبر 1995,مصر, جامعة الأزهر.
10- رسالة الخليج العربي، العدد 27، السنة التاسعة 1998، العربية السعودية.
11- مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد01, فيفري1993، فلسطين.
12- المجلة التربوية، العدد05, جانفي1995, المغرب, مطبعة النجاح الجديدة.
13- مجلة الرواسي، العدد01, جانفي 1991, باتنة, جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
14- فن صياغة الأسئلة، سلسلة الدراسات والبحوث التربوية، العدد13, أم القرى,كلية التربية.
15- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى متوسط للمواد التربية الإسلامية التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، أفريل 2003.
16- وزارة التربية الوطنية، همزة وصل، العدد05، 1972.
17- وزارة التربية الوطنية، وضعية قطاع التربية الوطنية، مسح شامل من 62-98 الجزائر.
18- وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والتقويم، معالم تربوية 1991.
19- وزارة التربية الوطنية، همزة وصل, العدد10, 1976 , البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية توقيتات، تعليمات، برامج مطبقة منذ 1975.
20- وزارة التربية الوطنية، همزة وصل، العدد 05، 1972.

مراسيم ومناشير:

1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 المتضمن تأسيس المعاهد التكنولوجية.
2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, المرسوم رقم 71-123 المؤرخ في 13 ماي 1971 المتضمن إنشاء مديرية التكوين بوزارة التربية.
3- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, المرسوم رقم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.
4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, المرسوم رقم 72-40 المؤرخ في 15 فيفري 1972 المتضمن إنشاء شهادة التعليم المتوسط.
5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, المرسوم رقم 247 المؤرخ في 04 جوان 2003 المتضمن تنصيب السنة الأولى متوسط.
6- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 186 المؤرخ في 01 سبتمبر 1993، المتعلق بالواجبات المنزلية والفروض المحروسة.
7- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 97/16 المؤرخ في 06 جانفي 97، المحدد لمقاييس الخريطة المدرسية وتوجيه مجالس الأقسام.
8- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 37 المؤرخ في 13 جانفي 1998، المحدد للاختبارات الفصلية ومجالس الأقسام.
9- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 1011 المؤرخ في 11 أوت 1998، المتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية.
10- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 884 المؤرخ في 10 سبتمبر 2003، المتعلق بالمعالجة التربوية والاستدراك.
11- وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 37 المؤرخ في 13 سبتمبر 2003، المتعلق بالمعالجة التربوية والاستدراك.

باللغة الأجنبية:
القواميس:

1- Carter.v.cood, ED, dictioary of Education 3rd Education, newyourk, mcgrow hill book company .1973.

2 -Blochet autres, le dictionnaire fondamentale de la psychologie, larouse, paris 1997
.

الكتب :

1- De land sheere, évaluation continue et examen , ed labor Bruxelles, 1986.

3- Hilda taba, curriculum devlopment theory and practice, harrcort brqce javanovich, international edition,1962.

5- E. stones and Anderson ,educational objectives and the teaching of ducational psychology, London 1972.

4- Ferry, le trajet de la formation, dunod-bordas, paris 1987

5- Pieron .H. examens et docimologie, P.V.F. paris 1963.

المجلات والدوريات :

1- Publication des services de l orientation scolaire , liaisons information orientation scolaires , Algérie N=25, 1975 .

2- revue Algerienne de psychologie et des sciences de l'etudecation, université d'alger, N°=06, Anne 1994.1995.

3- Journal of teacher education, Vol 15, 1991.

الملاحق

الملحق رقم (1): يوضح نسب التسرب المدرسي وفق إحصائيات مركز التوجيه المدرسي سطيف

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية ا

مركز التوجيه المدرسي لولاية سطيف

إحصائيات خاصة بالتسرب المدرسي

وزارة التربية الوطنية

التسرب خلال السنة الدراسية خلال 2001 - 2002					
الدوائر	**المسجلون**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**النسبة**
سطيف	10293	1504	1015	2519	24.47
عين الكبيرة	4948	941	539	1480	29.91
العلمة	7075	1280	698	1978	28.08
بوقاعة	6053	1207	833	2040	33.70
عين ولمان	7837	1434	752	2186	27.89
المجموع	36176	6366	3837	10203	28.20
التسرب خلال السنة الدراسية خلال 2002–2003					
الدوائر	**المسجلون**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**النسبة**
سطيف	10333	1192	968	2160	20.90
عين الكبيرة	4729	891	643	1534	32.44
العلمة	6588	1031	738	1769	26.85
بوقاعة	6156	1347	789	2136	34.70
عين ولمان	7562	1215	805	2020	26.71
المجموع	35368	5676	3943	9619	27.20
التسرب خلال السنة الدراسية خلال 2003-2004					
الدوائر	**المسجلون**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**النسبة**
سطيف	9080	1178	1477	2655	29.24
عين الكبيرة	4113	517	591	1108	26.94
العلمة	6737	965	1199	2164	32.12

بوقاعة	5543	712	812	1524	27.49
عين ولمان	6022	791	951	1742	28.93
المجموع	31495	4163	5030	9193	29.19

الملحق رقم (02) : يوضح أداة الدراسة — استمارة قياس صعوبات التقوييم واستراتيجيات التغلب عليها

جامعة العقيد الحاج لخضر – باتنة–

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة قياس صعوبات التقويم واستراتيجيات التغلب عليها

إعداد الطالب : يوسف خنيش

الاسم واللقب: (اكتبه أو ارمز له بثلاثة أحرف)..

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة في التدريس ....

مادة التدريس:..

إن تطوير العملية التعليمية يمر عبر بالتحكم في التقويم الذي يعمل على تصحيح مسارها، ومنه تهدف هذه الاستمارة إلى كشف صعوبات التقويم التي تعترضك و أهم الإستراتيجيات التي تستعملها للتغلب عليها و لهذا أطلب منك ما يلي:

- اقرأ جيدا كل صعوبة على حدى وضع علامة (X) أمام مستوى وجود الصعوبة

عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست

صعوبة ☐

- إذا قمت باختيار واحدة من اختيارات الثلاثة الأولى , ضع علامة (X) أمام الإستراتيجية التي تلجأ إليها للتغلب على هذه الصعوبة .

- إذا قمت باختيار إحدى الإستراتيجيات المقترحة , ضع علامة (X) أمام المصدر الذي استمدت منه هذه الإستراتيجية.

الرقم	العبارة
01	*يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ فيه* بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة, فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها: 1- تقوم باستعمال الاختبارات التي تمكنك من قياس أكبر عدد ممكن من المعلومات ....☐ 2- تعدد في استعمال الاختيارات لحصر المعلومات وتقويمها.......................................☐ 3- تقوم بتقويم التلاميذ مع نهاية كل درس أو وحدة دراسية...☐ 4- لا تقوم بأي شيء ....☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية......................................☐

02	**يصعب عليك التخلي عن ميولك الإيجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون فئة أخري** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها: 1- تقوم بوضع كل نقطة أمام السؤال الذي تعبر عنه.. ☐ 2- تقوم بإخفاء أسمائهم في أوراق إجابتهم.. ☐ 3- تطلب من أستاذ آخر إعادة تصحيح الأوراق...☐ 4- لا تقوم بأي شيء..☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...........................☐
03	**يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة عن مستوى التلاميذ** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تقوم بجمع التقديرات التي تمنحها خلال كل الدروس وتأخذ بمتوسطها..............................☐ 2- تعتمد على الاختبارات الموضوعية..☐ 3- تقوم بتطبيق عدة اختبارات تأخذ بمتوسطها.. ☐ 4- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...........................☐
04	**يصعب عليك طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها: 1- تنوع من درجة سهولة وصعوبة الأسئلة...☐ 2- تطرح الأسئلة حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم...☐ 3- لا تقوم بشيء..☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...........................☐
05	**يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تمنح تقديرات من خلال نشاطتهم داخل القسم...☐ 2- تقوم بملاحظة سلوكهم وإجراء المقابلات معهم..☐ 3- لا تقوم بأي شيء..☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...........................☐

06	**لم تتلقى خلال تكوينك لتوجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ.** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تتعرف على ذكاء التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة ....☐ 2- تقوم بإعداد اختبارات لقياس درجة ذكاء التلاميذ...☐ 3- تتعرف على ذكائهم من خلال قدرتهم على الإجابة عن الأسئلة..☐ 4- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.......................................☐
07	**ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم الشخصي** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تقوم بتقويم التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى.............................. ☐ 2- تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ قبل البدء في الدرس.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.......................................☐
08	**تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تجتهد مع زملائك في التعرف على معلومات دقيقة عن التقويم.....................................☐ 2- تقوم بالبحث واستقصاء ذوي الاختصاص.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.......................................☐
09	**الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لا يحدد بدقة مستواهم** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تعتمد على مختلف التقديرات التي تمنحها من خلال تقويمك المستمر................................ ☐ 2- تستعين ببطاقة متابعة التلاميذ عند وضع التقديرات النهائية .... ☐ 3- لا تقوم بأي شيء... ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.......................................☐

10	**التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تقوم بتقويم التلاميذ في كل عنصر قبل التطرق إلى العنصر الموالي له.................................. ☐ 2- تقوم بتصحيح أخطاء التلاميذ فور وقوعها.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...☐
11	**يصعب إصدار أحكام صادقة على انتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تعد امتحانات مع زملاءك لتقييم نفس المستوى.. ☐ 2- تستعين ببطاقات التوجيه والقبول...☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...☐
12	**تجد صعوبة في تقديم حصص الدعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تقوم بالدعم عند نهاية كل حصة تدريسية... ☐ 2- لا تنتقل إلى تقديم درس آخر حتى تتأكد من تحقيقك لأهداف الدرس السابق............ ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...☐
13	**يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الإجرائية لأهدافها .** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تقوم بصياغة أهداف كل درس قبل التطرق إليه... ☐ 2- تخصص فترة زمنية مع بداية السنة لصياغتها بدقة... ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية...☐

14	**يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تقوم بانتقاء عينة من عناصر البرنامج المدرسة في المادة.. ☐ 2- تقوم بتقويم عناصر البرنامج الأكثر أهمية..☐ 3- تصنع أسئلة شاملة لمعظم عناصر البرنامج..☐ 4- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.........................☐
15	**كثرة إنشغالاتك التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تقوم بحصر المعلومات التي يجب أن تقوم التلاميذ فيها مباشرة بعد نهاية الدرس...................... ☐ 2- تقوم بوضع مخطط عام منذ بداية السنة لاختيار أهم الأهداف التي يجب أن تقوم.................. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.........................☐
16	**كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها : 1- تخصص حصص إضافية لغرض تصحيحها.. ☐ 2- تطرح أسئلة شفهية مع بداية كل درس.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية..☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية.........................☐

17	**يصعب عليك إعادة جدول مواصفات بناء الاختبار** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تقوم بتقويم المحتوى حسب المدة الزمنية المخصصة له.. ☐ 2- تقوم بتقويم العناصر الأساسية للوحدة التدريسية.. ☐ 3- تقوم الدروس حسب أهمية أهدافها.. ☐ 4- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية............................☐
18	**تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تستعملها لقياس مستوى الحفظ والفهم فقط.. ☐ 2- تستعملها لتقويم معظم البرنامج الدراسي.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية............................☐
19	**تجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة للتقويم** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تنوع في استعمال الوسائل التقويمية.. ☐ 2- تقوم بتقويم التلاميذ حسب نشاطهم خلال الدرس.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية............................☐
20	**تجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية** بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐ **أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :** 1- تقوم بإعداد هذه الأسئلة قبل الحصة التدريسية.. ☐ 2- تقوم بإعداد الأسئلة حسب سير الدرس وتساؤلات التلاميذ.. ☐ 3- لا تقوم بأي شيء.. ☐ ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها. 1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐ 2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐ 3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية............................☐

21 **تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تقوم بتسجيل سلوك كل تلميذ في موقف معين.. ☐

2- تستعين بملاحظات زملائك الأساتذة.. ☐

3- تستعمل بطاقات الحوادث ومراقبة تكرارها... ☐

4- لا تقوم بأي شيء... ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..........................☐

22 **يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تعتمد على استبيانات واستثمارات لإجرائها.. ☐

2- تستعين بذوي الاختصاص لتوجيهك... ☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..........................☐

23 **تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- توجه التلاميذ إلى العناصر التي يجب عليهم التطرق إليها.............................. ☐

2- تقدم أسئلة إجبارية ولا تمنح فرصة اختيار الأسئلة للتلاميذ..........................☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..........................☐

24 **تجد صعوبة في استعمال الاختبار الأدائية**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تستعمل بطاقة ملاحظة ومتابعة الأداء... ☐

2- تضع التلاميذ في موقف شبيه بالموقف الحقيقي للأداء.................................. ☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..........................☐

25 **تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تخصص فترة لتقويمها قبل البدء في الدرس الجديد... ☐

2- تقوم بتصحيح ومراقبة عينة عشوائية من واجبات التلاميذ.................................. ☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..☐

26 **تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تقوم بطرح الإجابات الصحيحة من الخاطئة ....☐

2- تتحفظ بها وتعتبره عنصر يبين قدرة التلاميذ على التمييز.................................. ☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..☐

27 **يصعب عليك استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تستعمل النسب المئوية لعدد الناجحين والراسبين في الامتحان................................ ☐

2- تقوم بتوزيع العلامات إلى فئات وتحدد تكرارها..☐

3- تستخدم الرسومات البيانية والمدرجات التكرارية.................................... ☐

4- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..☐

28 **يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها**

بدرجة : عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐ ليست صعوبة ☐

أ- إذا كانت تمثل لديك صعوبة، فما هي الاستراتيجية التي تتخذها للتغلب عليها :

1- تقوم بتفسير النتائج بمقارنتها بالأهداف المرجو تحقيقها.....................................☐

2- تقوم بتفسير النتائج بمقارنة نتائج كل تلاميذ بزملائه..................................... ☐

3- لا تقوم بأي شيء.. ☐

ب- في حالة استخدامك لاستراتيجية من الاستراتيجيات السابقة ما هو مصدرها.

1- اكتسبتها من خبرتك في التدريس ....☐

2- استمدتها من المناشير والوثائق التربوية...☐

3- تعلمتها في تكوينك الأولي أو الندوات والزيارات التفتيشية..☐

الملحق (03) : نسب تكرارات استجابات عينة الدراسة ذكور خريجي الجامعة على درجات صعوبات التقويم.

الصعوبة	بدرجة عالية %	بدرجة متوسطة %	بدرجة منخفضة%	ليست صعوبة %
يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ منها	21.72	45.45	18.18	13.63
يصعب عليك التخلي عن ميولك الايجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون أخرى	27.27	27.27	31.81	13.63
يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ.	40.90	27.27	27.27	04.54
يصعب عليك طرح أسئلة شفاهية متكافئة لجميع التلاميذ .	50	31.81	09.09	09.09
يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .	36.36	22.72	22.72	18.18
لم تتلق خلال تكوينك توجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ .	36.36	31.81	22.72	09.09
ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي .	50	22.72	18.18	09.09
تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم .	59.09	31.81	04.54	04.54
الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لايحدد بدقة مستواهم.	45.45	31.81	22.72	00
التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية .	59.09	22.72	13.63	04.54
يصعب إصدار أحكام صادقة لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية .	50	22.72	18.18	09.09
تجد صعوبة في تقويم حصص دعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها .	40.90	31.81	13.63	13.63
يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الاجرائية لأهدافها.	31.81	36.36	18.18	13.63
يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.	31.81	40.90	18.18	09.09
كثرة انشغالات التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها .	18.18	45.45	18.18	18.18
كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ.	40.90	22.72	22.72	13.63
يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.	27.27	31.81	22.72	18.18
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.	31.81	31.81	22.72	13.63
تجد صعوبة في اختيار الاداة المناسبة للتقويم.	59.09	13.63	18.18	09.09
تجد صعوبة في إعداد الاسئلة الشفهية .	45.45	18.18	22.72	13.63
تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.	18.18	36.36	40.90	04.54
يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة.	50	27.27	09.09	13.63
تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.	45.45	36.36	09.09	09.09
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الادائية.	31.81	31.81	18.18	18.18
تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.	40.90	27.27	22.72	09.09
تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.	45.45	22.72	18.18	13.63
يصعب عليك استعمال الاساليب الاحصائية اللزمة بتحليل نتائج التلاميذ .	40.90	27.27	09.09	22.72
يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها.	54	22.72	13.63	09.09

الملحق (04) : نسب تكرارات استجابات عينة الدراسة اناث خريجات الجامعة على درجات صعوبات التقويم.

الصعوبة	بدرجة عالية%	بدرجة متوسطة%	بدرجة منخفضة%	ليست صعوبة%
يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ منها	10	50	30	10
يصعب عليك التخلي عن ميولك الايجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون أخرى	00	40	30	30
يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ.	15	50	35	00
يصعب عليك طرح أسئلة شفاهية متكافئة لجميع التلاميذ .	20	20	40	20
يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .	10	50	35	05
لم تتلق خلال تكوينك توجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ .	35	25	30	10
ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي .	20	30	40	10
تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم .	45	30	20	05
الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لايحدد بدقة مستواهم.	30	50	20	00
التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية .	30	40	30	00
يصعب إصدار أحكام صادقة لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية .	35	40	20	05
تجد صعوبة في تقويم حصص دعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها .	40	30	20	10
يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الاجرائية لأهدافها.	30	40	10	20
يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.	50	30	15	05
كثرة انشغالات التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها .	15	30	35	20
كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ.	50	20	25	05
يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.	30	30	30	10
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.	10	50	40	00
تجد صعوبة في اختيار الاداة المناسبة للتقويم.	25	40	25	10
تجد صعوبة في إعداد الاسئلة الشفهية .	15	25	50	10
تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.	35	30	20	15
يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة.	20	40	20	20
تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.	20	40	20	20
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الادائية.	15	40	35	10
تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.	35	30	15	20
تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.	30	30	30	10
يصعب عليك استعمال الاساليب الاحصائية اللزمة بتحليل نتائج التلاميذ .	30	40	15	15
يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها.	20	45	25	10

الملحق (05): نسب تكرارات استجابات عينة الدراسة ذكور خريجي المعاهد التكنولوجية على درجات صعوبة التقويم.

الصعوبة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	ليست

	عالية%	متوسطة%	منخفضة%	صعوبة%
يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ منها	31.81	27.27	22.72	18.18
يصعب عليك التخلي عن ميولك الايجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون أخرى	31.81	13.63	18.18	36.36
يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ.	31.81	27.27	31.81	09.09
يصعب عليك طرح أسئلة شفاهية متكافئة لجميع التلاميذ .	27.27	22.72	27.27	22.72
يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .	31.81	40.90	13.63	13.63
لم تتلق خلال تكوينك توجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ .	36.36	27.27	27.27	09.09
ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي .	27.27	40.90	22.72	09.09
تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم .	40.90	22.72	22.72	13.63
الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لايحدد بدقة مستواهم.	31.81	18.18	36.36	13.63
التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية .	22.72	31.81	27.27	18.18
يصعب إصدار أحكام صادقة لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية .	31.81	31.81	18.18	18.18
تجد صعوبة في تقويم حصص دعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها .	36.36	22.72	22.72	18.18
يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الاجرائية لأهدافها.	31.81	31.81	22.72	13.63
يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.	45.45	27.27	13.63	13.63
كثرة انشغالات التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها .	31.81	22.72	22.72	22.72
كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المترلية للتلاميذ.	36.36	36.36	13.63	13.63
يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.	22.72	22.72	31.81	22.72
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.	36.36	31.81	18.18	13.63
تجد صعوبة في اختيار الاداة المناسبة للتقويم.	22.72	45.45	13.63	18.18
تجد صعوبة في إعداد الاسئلة الشفهية .	31.81	36.36	13.63	18.18
تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.	31.81	27.27	18.18	22.72
يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة.	40.90	27.27	13.63	18.18
تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.	36.36	22.72	27.27	13.63
تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الادائية.	31.81	31.81	13.63	22.72
تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.	31.81	31.81	22.72	13.63
تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.	31.81	22.72	22.72	22.72
يصعب عليك استعمال الاساليب الاحصائية اللزمة بتحليل نتائج التلاميذ .	27.27	27.27	31.81	13.693
يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها.	45.45	27.27	18.18	09.09

الملحق (06): نسب تكرارات استجابات عينة الدراسة اناث خريجات المعاهد التكنولوجية على درجات صعوبات التقويم.

الصعوبة	بدرجة عالية%	بدرجة متوسطة%	بدرجة منخفضة%	ليست صعوبة%

16.66	25	29.16	29.16	يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ منها
16.66	37.50	25	20.83	يصعب عليك التخلي عن ميولك الايجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون أخرى
20.83	20.83	33.33	25	يصعب عليك منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ.
20.83	29.16	20.83	29.16	يصعب عليك طرح أسئلة شفاهية متكافئة لجميع التلاميذ .
20.83	20.83	20.83	37.50	يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة .
20.83	20.83	33.33	25	لم تتلق خلال تكوينك توجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ .
12.50	37.50	20.83	29.16	ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي .
12.50	20.83	20.83	45.83	تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم .
16.16	20.83	29.16	33.33	الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لايحدد بدقة مستواهم.
12.50	29.16	29.16	29.16	التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية .
12.50	12.50	37.50	37.50	يصعب إصدار أحكام صادقة لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية .
12.50	29.41	41.17	52.94	تجد صعوبة في تقويم حصص دعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها .
16.66	16.66	33.33	33.33	يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الاجرائية لأهدافها.
12.50	41.66	20.83	25	يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.
16.66	25	20.83	37.50	كثرة انشغالات التربوية تجعلك تتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها .
08.33	12.50	20.83	58.33	كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ.
12.50	20.83	20.83	45.83	يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.
20.83	20.83	25	33.33	تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.
12.50	16.16	33.33	37.50	تجد صعوبة في اختيار الاداة المناسبة للتقويم.
16.66	25	20.83	37.50	تجد صعوبة في إعداد الاسئلة الشفهية .
20.83	16.66	33.33	29.16	تجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.
08.33	29.16	25	37.50	يصعب عليك إجراء المقابلة بصورة جيدة.
20.83	25	25	29.16	تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.
12.50	25	25	37.50	تجد صعوبة في استعمال الاختبارات الادائية.
125.50	20.83	33.33	33.33	تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.
16.66	29.16	25	29.16	تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.
16.66	20.83	20.83	41.66	يصعب عليك استعمال الاساليب الاحصائية اللزمة بتحليل نتائج التلاميذ .
20.83	20.83	29.16	29.16	يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها.